

SARJA - SER. B OSA - TOM. 307

HUMANIORA

Métamorphoses identitaires en situation de mobilité

Fred Dervin

Département d'études françaises,
Université de Turku, Finlande
UFR Didactique du français langue étrangère,
Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, France

Sous la direction de :

Martine Abdallah-Pretceille (Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3) /
Eija Suomela-Salmi (Université de Turku, Finlande)

Disciplines :

Etudes Françaises
(Université de Turku, Finlande) /
Didactique du français langue étrangère
(Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, France ;
ed268 - Langage et langues : description, théorisation, transmission)

Pré-rapporteurs :

Marie-José Barbot (Université Charles-de-Gaulle Lille 3, France)
Philippe Lane (Université de Rouen, France)

Membres du jury :

Marie-José Barbot (Université Charles-de-Gaulle Lille 3, France)
Philippe Lane (Université de Rouen, France)

Päivi Pietilä (Université de Turku, Finlande)

Couverture : Narcissi © 2006 Martin Waugh (www.liquidsculpture.com)

ISBN 978-951-29-3507-9 (PRINT)
ISBN 978-951-29-3508-6 (PDF)
ISSN 0082-6987
Painosalama Oy - Turku, Finlande, 2008

REMERCIEMENTS

Cet ouvrage est issu de mes études doctorales effectuées en co-tutelle entre les Universités de Turku et de la Sorbonne Nouvelle Paris 3. Je remercie vivement Martine Abdallah-Pretceille (Paris 3) et Eija Suomela-Salmi (Turku) d'avoir accepté de suivre ce projet et de m'avoir apporté tout leur soutien.

Mes remerciements vont également aux pré-rapporteurs et membres du jury, Marie-José Barbot (Université de Lille 3) et Philippe Lane (Université de Rouen).

Ce travail n'aurait jamais pu ni se réaliser ni aboutir si je n'avais pas traversé moi-même des 'communautés-crochets' (concept clé de ma recherche théorisé par Z. Bauman) en Angleterre, en Chine, en Estonie, en France, en Islande, en Lettonie, au Portugal, en Suède... et surtout en Finlande, à Hollola, Vääksy et Turku. Que ceux que j'ai rencontrés soient remerciés de leur aide, soutien, amitié, collégialité...

Enfin, je suis reconnaissant à Martin Waugh de m'avoir autorisé à reproduire son œuvre *Narcissi* sur la couverture de ce livre. Celle-ci symbolise, à mon avis, à la perfection le message de ce travail.

Paulille ja Leena Mummolle... Tack att Ni finns !

FD

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX, SCHEMAS ET GRAPHIQUES	9
ABREVIATIONS	10
INTRODUCTION	13
PROBLEMATIQUES	15
ORGANISATION DU TRAVAIL	17
 PREMIÈRE PARTIE	 19
CHAPITRE PREMIER : LES MOBILITES ESTUDIANTINES EN EUROPE	21
1.1. LES MOBILITES ESTUDIANTINES, <i>ZEITGEIST</i> D'UNE EPOQUE ?	22
1.2. RECHERCHES PREALABLES	26
1.2.1 RECHERCHES PREALABLES SUR LES MIGRATIONS ETUDIANTES	26
1.2.1.1 LES ELITES MIGRATOIRES	26
1.2.1.2 RECHERCHES SUR LES MOBILITES	26
1.2.2 RECHERCHES SUR LA MOBILITE ERASMUS	28
1.2.2.1 DES PROGRAMMES ERASMUS	28
1.2.2.2 RECHERCHES FRANCOPHONES ET FINNOPHONES SUR LA MOBILITE ERASMUS	29
CHAPITRE DEUX : SOI ET LES AUTRES : IDENTITES ET ALTERITES	33
2.1. MONDES CONTEMPORAINS : UNE RUPTURE SIGNIFICATIVE ?	34
2.1.1 MODERNITE ET POSTMODERNITE	34
2.1.2 REACTIONS AUX NOUVEAUX MONDES : IMAGINAIRES COMMUNAUTAIRES, COMMUNAUTES IMAGINEES	36
2.2. IDENTITES ET ALTERITES DANS LES MONDES CONTEMPORAINS	38
2.2.1 IDENTITES LIQUIDES ET MASCARADES	39
2.2.1.1 AUTO-NARRATIONS : L'IDENTITE PERSONNELLE	41
2.2.1.2 COMMUNAUTES-CROCHETS : LE « MYTHE DE L'IDENTITE COLLECTIVE »	42
2.2.1.3 IDENTITE NATIONALE	43
2.2.1.4 IDENTITE CULTURELLE : MANIPULATIONS IDEOLOGIQUES ?	43
2.2.2 DISSOCIATION : LIQUIDITE INTERNE DE LA PERSONNE	44
2.2.3 ALTERITES : HYPER-ETRANGEISATION DES MONDES CONTEMPORAINS	45
2.2.3.1 MISES EN FICTION DES ALTERITES	45
2.2.3.2 HYPER-ETRANGEISATION	46
2.3. INTERCULTUREL ET LIQUIDITE/SOLIDITE IDENTITAIRE	49
2.3.1 DEFINITIONS DE L'INTERCULTUREL	49
2.3.2 POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE	50
CHAPITRE TROIS : IDENTITES, ALTERITES ET LIQUIDITE ENONCIATIVE	53
3.1 POUR UNE ANALYSE LIQUIDE DU DISCOURS	54
3.1.1. DISCOURS ET IDENTITES : TRAITEMENT LINGUISTIQUE DE L'IDENTITE ET DE L'ALTERITE	54
3.1.2 APPROCHES DU DISCOURS	55
3.1.2.1 L'ECOLE FRANÇAISE DE L'ANALYSE DU DISCOURS 1 ET 2	55

3.1.2.2 DEFINITIONS DU DISCOURS	56
3.1.2.3 DISCOURS ET REPRESENTATIONS	57
3.1.3 Enonciation : liquidité de <i>soi</i> et des <i>autres</i> dans le discours	57
3.1.3.1 CONTEXTES D'ENONCIATION	58
3.1.3.2 MODES DE PRESENCE DES SUJETS	59
3.1.3.2.1 SUJET DU DISCOURS : HISTOIRE ET DEFINITION	59
3.1.3.2.2 SOLIDITE : LE LOCUTEUR	60
3.1.3.2.3 ENONCIATEURS : INCARNATIONS DE LA LIQUIDITE IDENTITAIRE	61
3.1.3.2.4 Co-ENONCIATEURS : ALTERITE ABSOLUE DU DISCOURS	61
3.2. LIQUIDITE ENONCIATIVE	63
3.2.1 ROLE DES PRONOMS DANS LES METAMORPHOSES DE SOI ET DES AUTRES	63
3.2.1.1 LA PROBLEMATIQUE DE LA REFERENCE A LA PERSONNE	64
3.2.1.2 LES DEICTIQUES : LIQUIDITE INTRINSEQUE	66
3.2.1.3 ON : IDENTIFICATIONS SOLIDES ET LIQUIDES	66
3.2.1.4 STRATEGIES DISCURSIVES	69
3.2.2 LA MODALISATION ET LES MODALITES : QUAND LA SUBJECTIVITE PERMET DE LIQUEFIER LE DISCOURS	70
3.2.2.1 DEFINITIONS	70
3.2.2.2. QUELQUES TYPOLOGIES	71
3.3 DIALOGISMES - ALTERITES INTERNES ET EXTERNES	75
3.3.1 DIALOGISMES GENERALISES	76
3.3.1.1 DISCOURS REPRESENTE DIRECT	76
3.3.1.2 DISCOURS REPRESENTE INDIRECT	76
3.3.1.3 AU-DELA DES CLASSEMENTS TRADITIONNELS	77
3.3.2 UN AUTRE CAS D'ALTERITES DIALOGIQUES : AUTO-CITATION OU VOIX VIRTUELLES	77
3.3.3. QUESTIONNEMENTS A PARTIR DES DIALOGISMES	79
 DEUXIÈME PARTIE	 83
 CHAPITRE PREMIER : CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES	 85
1.1. DESCRIPTION DU CORPUS	87
1.1.1 QUESTIONNAIRE ET ENTRETIEN D'ENQUETE	87
1.1.2 DONNEES SUR LE CORPUS	88
1.2. QUESTIONNER L'ENTRETIEN	90
1.2.1 PREMISSES SUR L'ENTRETIEN	90
1.2.2 TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS	91
1.2.3 DIALOGISME A DOUBLE NIVEAU	91
 CHAPITRE DEUX :	
EXPLORATION LEXICOMETRIQUE DE LA LIQUIDITE ENONCIATIVE ET IDENTITAIRE	93
2.1. STATISTIQUE TEXTUELLE ET LEXICOMETRIE	94
2.2. PARTITION DU CORPUS	96
2.3 PREMIERE APPROCHE GLOBALE DU CORPUS : L'IMPORTANCE DES VARIABLES	98
2.4 SPECIFICITES	102
2.4.1 SPECIFICITES PAR PARTIE DU CORPUS : LES ETUDIANTS	102
2.4.2 SPECIFICITES PAR UNITES CONTEXTUELLES THEMATIQUES	104
 CHAPITRE TROIS : VERS LA SOLIDIFICATION DES ALTERITES ?	 111
3.1 FAIRE TOMBER LES MASQUES ?	112

3.1.1 IDENTIFIER LES ON : METHODES	113
3.1.2 IDENTIFICATION DES ON SOLIDES ET LIQUIDES	113
3.1.3 CATEGORIES DES REFERENTS	115
3.2 MASQUES LIQUIDES	118
3.2.1 QUELQUES EXEMPLES D'IDENTITES ET ALTERITES LIQUIDES	118
3.2.2 CONCLUSIONS SUR LES MASQUES LIQUIDES	120
3.3 FONCTIONS DES ENONCES EN ON IDENTIFIABLES	121
3.3.1 CARACTERISER L'ETRE-ENSEMBLE	122
3.3.1.1 SE « FONDRE » AVEC L'ALTERITE	122
3.3.1.2 EXPLIQUER ET COMMENTER L'ETRE ENSEMBLE DE L'EXPERIENCE ERASMUS	124
3.3.2 APPORTER DES CRITIQUES	127
3.3.2.1 PRECISER LE CARACTERE SEGREGATIF DE CERTAINS ASPECTS DE L'EXPERIENCE ERASMUS	127
3.3.2.2 PORTER DES ACCUSATIONS A PROPOS DU NON-APPRENTISSAGE/ DE LA NON-PRATIQUE DE L'ANGLAIS ET PRESENTER DES ARGUMENTS	129
3.3.2.3 FAIRE INTERVENIR L'AUTRE (EN S'INCLUANT DANS LE DISCOURS RESULTANT) POUR EXPLIQUER ET/OU CRITIQUER	129
3.3.3 MARQUER DES FRONTIERES ENTRE LES GROUPES	133
3.3.3.1 S'IDENTIFIER A / SE FONDRE DANS UN GROUPE POUR MARQUER ET EXPLIQUER LES DIFFERENCES	133
3.3.3.2 EXPRIMER DES « VERITES » STEREOTYPEES POUR EXPLIQUER LES DIFFERENCES	137
3.4. CONCLUSIONS INTERMEDIAIRES I	141
 CHAPITRE QUATRE : ALTERNANCES PRONOMINALES - QUAND LES SOLIDES ET LES LIQUIDES SE METAMORPHOSENT	 143
4.1. ALTERNANCES COMPLETES	147
4.1.1 ALTERNANCES REPARATRICES SYNONYMIQUES : INSTABILITE ET DIFFICULTE DANS LES RELATIONS ET RENCONTRES	147
4.1.2 ALTERNANCES JUSTIFICATRICES	148
4.1.2.1 PRECISIONS PERSONNELLES : DUREE DU SEJOUR ET TYPES DE RELATIONS	149
4.1.2.2 NON-RENCONTRE, NON-APPRENTISSAGE DES LANGUES ET NON-INTEGRATION : LA FAUTE DU CONTEXTE	150
4.1.2.3 EXPLIQUER L'ETRANGETE A SOI-MEME, L'HYPERETRANGEISATION	155
4.1.2.4 HYPOTHESES SUR L'ALTERITE ABSOLUE : LES FINLANDAIS	157
4.1.3 ALTERNANCES EVALUATIVES	157
4.1.3.1 ALTERNANCES CONCLUSIVES MULTIPLES	158
4.1.3.1.1 ALTERNANCES CONCLUSIVES EN JE	158
4.1.3.1.2 ALTERNANCES CONCLUSIVES EN ON	160
4.1.3.1.3 ALTERNANCES CONCLUSIVES CONTRADICTOIRES	162
4.1.3.2 EVALUATIONS MARQUEES ET MULTIPLES DU LOCUTEUR : LES ERASMUS ET LES FINLANDAIS	163
4.1.4 ALTERNANCES IDENTIFICATOIRES : CONGRUENCE ENTRE LES DEUX LOCUTEURS	165
4.1.5 ALTERNANCES DECALEES	167
4.2. ALTERNANCES INCOMPLETES	170
4.2.1 ALTERNANCES META-ENONCIATIVES	170
4.2.1.1 ALTERNANCES AVEC RUPTURES	170
4.2.1.2 ALTERNANCES INTRODUITES PAR META-ENONCIATIONS EXPLICATIVES	172
4.2.2 HESITATIONS	173

4.2.2.1 HESITATIONS EN <i>JE</i>	174
4.2.2.2 HESITATIONS EN <i>ON</i> - HESITATIONS LIQUIDES	174
4.2.3 ALTERNANCES INACHEVEES SYNONYMIQUES	176
4.2.4 ALTERNANCES PRONOMINALES EXPLICATIVES APRES INTERRUPTION	178
4.2.5 REPARATIONS – CONTRADICTIONS	179
4.3 CONCLUSIONS INTERMEDIAIRES II	181
CHAPITRE CINQ : VOIX VIRTUELLES	185
5.1 VOIX VIRTUELLES D'IDENTIFICATIONS	186
5.1.1 MISES EN ABIME IDENTITAIRES	186
5.1.2 PRISE DE CONSCIENCE DE L'ETRANGETE	187
5.1.3 VOIX PLURIELLES ALIBIS	187
5.2. VOIX VIRTUELLES JUSTIFICATRICES	189
5.2.1 EXCURSIONS SPATIO-TEMPORELLES : UN AUTRE <i>MOI</i>	189
5.2.2 DIALOGUES INTERIEURS EXTERIORISES : JUSTIFICATIONS APPORTEES A L'ENQUETEUR	190
5.2.3 FATALITE DE LA SITUATION	192
5.3. VOIX VIRTUELLES EVALUATRICES	194
5.3.1 REMARQUES AUX FRANÇAIS	194
5.3.2 EVALUATION DES APPRENTISSAGES	195
5.4. REINTRODUCTION DE VOIX PASSES	197
5.4.1 CONSCIENCE DE CE QUI ALLAIT VENIR...	197
5.4.2 IDEALISATION VS. REALITE	198
5.4.3 PROMESSES NON TENUES	199
5.5. VOIX FUTURES	201
5.6. VOIX INTERROGATIVES	203
5.6.1 QUI SUIS-JE ?	203
5.6.2 QUE FAIS-JE ?	204
5.6.3 INTERROGATIONS DU <i>MOI</i>	205
5.7. VOIX ACCUSATRICES	207
5.8. VOIX RASSURANTES	209
5.8.1 RELATIONS ET RENCONTRES : ENTRE MYTHES ET IRREALITES	209
5.8.2 ACCEPTER LA REALITE	210
5.8.3 FRUSTRATION LIEE A L'UTILISATION DES LANGUES	211
5.9 CONCLUSIONS INTERMEDIAIRES III	214
SYNTHESE DES RESULTATS ET CONCLUSIONS : NAVIGARE NECESSE EST ?	217
1. SYNTHESE DES RESULTATS	219
2. PREPARATION A LA LIQUIDITE EN MOBILITE ESTUDIANTE	224
2.1 EXEMPLES DE PREPARATIONS INTERCULTURELLES : APPRENDRE A ETRE UN ETRANGER	224
2.2 PREPARATION A LA LIQUIDITE : OUVERTURES	225

BIBLIOGRAPHIE	229
ANNEXES	255
ANNEXE 1 - QUESTIONNAIRES DE DEPART AUX ETUDIANTS	255
ANNEXE 2 - PROTOCOLE DE L'ENTRETIEN	255
ANNEXE 3 – EXTRAITS DU CORPUS : TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS	257
ANNEXE 4 – DONNEES SUR CHAQUE ETUDIANT DU CORPUS	271
ANNEXE 5 - LISTE DE REFERENTS DES ON SOLIDES	273
INDEX THEMATIQUE	277

LISTE DES TABLEAUX, SCHEMAS ET GRAPHIQUES

TABLEAU 1 – PRESENTATION HISTORIQUE DES MOBILITES ESTUDIANTINES	24
TABLEAU 2 – SYNTHESE THEORIQUE.....	81
TABLEAU 3 – VARIABLES RETENUES (CORPUS)	88
TABLEAU 4 – TOTAL DE PRONOMS PAR ETUDIANT	99
TABLEAU 5 – SPECIFICITES (UTILISATION DES PRONOMS).....	102
TABLEAU 6 – SPECIFICITES POSITIVES ET NEGATIVES ET MOTS ASSOCIES.....	112
TABLEAU 7 – CATEGORIES DE REFERENTS	116
TABLEAU 8 – FONCTIONS GENERALES DES ENONCES EN ON SOLIDES	121
TABLEAU 9 – TYPES D'ALTERNANCES.....	144
TABLEAU 10 – TYPE D'ALTERNANCES PAR ETUDIANT	145
TABLEAU 11 – CHEMINEMENT IDENTITAIRE DURANT LES ENTRETIENS	146
TABLEAU 12 – ROLES DISCURSIFS DES ALTERNANCES INCOMPLETES ET COMPLETES	181
TABLEAU 13 – TYPES ET FONCTIONS DES VOIX VIRTUELLES	214
SCHEMA 1 – CHEMINEMENT DE LA DEMARCHE EXPLORATOIRE	97
SCHEMA 2 – THEMATIQUES INTRODUITES (ANALYSE I)	142
SCHEMA 3 – THEMATIQUES RELEVÉES (ANALYSE II).....	184
SCHEMA 4 – THEMATIQUES RELEVÉES (ANALYSE III).....	216
GRAPHIQUE 1 – UNITES CONTEXTUELLES, UTILISATION DES PRONOMS (LAN_P)	104
GRAPHIQUE 2 – UNITES CONTEXTUELLES, UTILISATION DES PRONOMS (RO_A)	106
GRAPHIQUE 3 – UNITES CONTEXTUELLES, UTILISATION DES PRONOMS (ET_A)	107

ABREVIATIONS

DR	Discours représenté
DRD	Discours représenté direct
DRI	Discours représenté indirect
DRIL	Discours représenté indirect libre
DRDL	Discours représenté direct libre
I	Interviewer
i.e.	Id est (c'est-à-dire)
e.g.	Exempli gratia (par exemple)
_A	Automne
AE	L'Auberge Espagnole
ap	Apprentissage
Au	Les autres
C	Cohabitation
E	Etudiant
era	Le séjour Erasmus au total
fê	Les fêtes
Fi	La Finlande et les Finlandais
L	Logement
_P	Printemps
Ph	Les photos
prés	Présentations
Reg	Regrets
SV	Village étudiant
VO	Les voyages
VQ	Vie quotidienne

Toutes choses sont mêmes et non mêmes.

Corpus hippocratique, I : 5.

Finalement, il n'y a aucune constante existence, ny de notre estre, ny de celui des objets. Et nous, et notre jugement, et toutes choses mortelles, vont coulant et roulant sans cesse. Ainsi il ne se peut establir rien de certain de l'un à l'autre, et le jugeant et le jugé estans en continuelle mutation et branle.

Michel de Montaigne, [1595] 2002, II, 12 : 679.

L'absolument étranger seul peut nous instruire.

Emmanuel Lévinas, 1971 : 71.

De naissance et de langage j'appartiens à la Gascogne, en France ; d'apprentissage, aux langues gréco-latines ; de culture archaïque et dans ma nuit chamelle retrouvée, aux Ibéro-celtiques errants dans la forêt des arbres et des pierres levées ; de langue artiste, à l'âge classique ; de religion ancestrale, à ces Cathares qu'un génocide encore, éradiqua ; d'activité professionnelle, aux universités de l'ancien et du nouveau monde ; pour le divertissement du corps, à l'alpinisme ou au rugby ; de goût, au Québec ; de pathétique à l'Afrique ; de fascination, à l'Asie ; d'idéal, au tiers-monde ; voulez-vous vraiment le compte, encoure ouverts, des équipes dont je porte et défendrai le maillot ?

Michel Serres, 1993 : 130.

Fluids travel easily. They "flow", "spill", "run out", "splash", "pour over", "leak", "flood", "spray", "drip", "seep", "ooze"; unlike solids they are not easily stopped – they pass around some obstacles dissolve some others and bore or soak them through others still.

Zygmunt Bauman, 2000 : 2.

INTRODUCTION

Cette recherche est partie d'un intérêt personnel pour les mobilités et les rencontres interculturelles (physiques comme virtuelles), les séjours d'études à l'étranger, les questionnements identitaires et la didactique de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères. Notre première recherche sur la thématique de la mobilité estudiantine s'interrogeait sur le développement de compétences interculturelles d'étudiantes finnophones et suédophones après un séjour d'une année en France (Dervin, 2003). Cette étude se plaçait dans une interdisciplinarité qui faisait appel aux apports des approches anthropologiques surmodernes (Augé, 1999), sociologiques (Maffesoli, 1997) et surtout des théories linguistiques de l'énonciation et de l'argumentation (Kerbrat-Orecchioni, 2002 et Ducrot, 1984, entre autres). Nous nous sommes intéressé notamment aux contributions de la recherche postmoderne en matière de réflexion sur les voyages (Maffesoli, 1997), le rapport à soi et aux autres, la complexité et les instabilités identitaires. L'un des résultats les plus intéressants de cette recherche, qui tentait de définir la compétence interculturelle de ces étudiants en échange, était que, très souvent, en s'interrogeant sur les autres (les Erasmus, les Français et les étrangers), les étudiants faisaient preuve d'une duplicité identitaire relativement contradictoire. Un passage en revue des études antérieures sur la mobilité estudiantine européenne nous a permis de constater qu'aucun travail de recherche n'avait été effectué sur les thématiques de l'identité et de l'altérité en linguistique - ces recherches étant en grande partie quantitatives mais aussi récemment de type qualitatif (à une exception « hybride » près, Papatsiba, 2003 : chapitre 9).

Les mondes contemporains connaissent un accroissement des rencontres *interculturelles* dans le cadre desquelles des individus de divers pays sont amenés à cohabiter (tourisme, rencontres médiatisées de type *Second life*, séjours longs et brefs à l'étranger, etc.) et la mobilité qui les a toujours qualifiés se transforme, selon certaines analyses, en *hypermobilité* (Urry, 2000 : 1). Ainsi, John Urry propose que cela a des conséquences pour le monde de la recherche : « [...] *mobilities criss-crossing societal borders in strikingly new temporal – spatial patterns hold out the possibility of a major new agenda for sociology* » (*Ibid.* : 2). Les mobilités actuelles sont multiformes : sociales, physiques, virtuelles, économiques, etc. D'après Vincent de Gaulejac (2004 : 134, cf. également Maffesoli, 1997 : 121) celles-ci sont l'une des qualités nécessaires pour vivre dans les mondes contemporains. En suivant la thèse d'Urry et l'argument de Gaulejac, nous considérons que les mobilités estudiantines, définies ici comme mobilité physique à court-terme à des fins éducatives, méritent davantage d'attention car, à notre avis, elles peuvent nous renseigner sur les effets du passage des frontières sur l'individu en matière de constructions identitaires (nous parlerons de métamorphoses dans cette étude), de rapports au soi et à l'autre et enfin sur les apprentissages interculturels.

Certaines mobilités (immigration, réfugiés, etc.) sont largement visibles dans la recherche comme dans les médias (voir notamment Bonnafoous, 1991 ; Desmarchelier et Doury, 2001 ; Pepin, 2007 ; Weil, 2005). Par rapport au domaine principal de notre travail de recherche (l'analyse du discours), retenons d'abord ce commentaire de Anna de Fina, qui prévient que « (...) *little research has been done on the identity that immigrant themselves build and project, and on the processes that affect the formation of such identity* » (2000 : 132). L'expression de l'identité dans le cadre des phénomènes migratoires de court-terme a donc peu été traitée, ne serait-ce que peut-être dans le cadre du tourisme (Baider et al., 2004).

Notre étude tentera de contribuer à cette thématique en ayant recours aux paradigmes postmoderne et aux théories linguistiques de l'énonciation qui proposent que l'identité de l'individu n'est ni unique ni acquise mais qu'elle est instable, modulable et liquide (Bauman, 2000). Cette constatation du linguiste québécois Khadiyatullah Fall a guidé la mise en place de notre cadre théorique et la problématique :

(...) dans le contexte actuel d'instabilité et de perméabilité des frontières entre l'identité et l'altérité, il importe de mettre en place des cadres théoriques et méthodologiques susceptibles d'interpréter et d'expliquer ces processus mouvants et polyformes de catégorisation perceptive du soi et de l'autre (1998 : 1).

Les phénomènes choisis pour l'analyse sont l'expression, la construction et la mise en scène de soi, des identités et des altérités lorsque des étudiants Erasmus en mobilité basés en Finlande parlent de leurs expériences au quotidien.

Mattéi Dogan et Robert Pahre (1990) mais aussi Georges Balandier (2001 : 222) ont montré comment l'innovation dans l'histoire des sciences humaines et des sciences sociales a été liée aux mélanges, aux « tigrures » disciplinaires : « mise en association d'êtres, d'éléments, de formes, de modèles, de processus (...) » (*Ibid.* : 222). Marc Augé et Jean-Paul Colley (2004 : 7) proposent d'ailleurs que les frontières traditionnelles entre ces deux champs s'effacent de plus en plus. Le cadre épistémologique que nous allons adopter dans cette recherche est fondé sur l'interdisciplinarité¹. Le terme *interdisciplinarité* effraie souvent car on le confond avec la pluridisciplinarité qui tend à juxtaposer des points de vue scientifiques différents. Nous refusons cette dernière et proposerons ainsi « (une) synthèse des apports de démarches complémentaires considérées comme portant toutes sur le même objet/sujet, l'Homme, mais y travaillant par des entrées différentes, et permettant conjointement d'éclairer la complexité des cas observés » (Blanchet, 2000 : 71). Le point de vue adopté ici est celui des sciences du langage (analyse du discours et théories de l'énonciation), de l'interculturel francophone² (Abdallah-Pretceille, 1986, 1999, 2003, 2006ab ; Dervin, 2004 ; Ogay, 2000 ; Porcher, 1996) mais aussi celui des recherches postmodernes en sociologie³ et anthropologie⁴. D'autres détours seront envisagés, tels que les *cultural studies* (Barker & Galasinski, 2001 ; Mattelart et Neveu, 2003). Un auteur auquel nous ferons souvent appel, le sociologue Zygmunt Bauman, correspond tout à fait à cette interdisciplinarité et symbolise ce que nous allons tenter de faire dans notre travail. Nigel Rapport (2000 : 9) écrit à propos du sociologue : « *the writings of Zygmunt Bauman, a « sociologist », are relevant to all the neighbouring fields of study within the human sciences, and also those of literary and cultural studies* ».

Martine Abdallah-Pretceille, qui théorise l'interculturel depuis les années 80 et qu'elle appelle désormais « un humanisme du divers » (2003), préconise également l'interdisciplinarité comme point d'appui de l'interculturel (1996 : 140-141). L'interculturel en lui-même donne très souvent une impression de flou qui a parfois repoussé les linguistes (Vignaux et Fall, 1997 : 302). Cependant, un croisement des cadres théoriques souligne une concordance, une complémentarité et des articulations qui nous poussent à tenter de les exploiter. Nous formulons l'hypothèse que l'analyse du discours, et plus précisément l'école française de deuxième génération (ou les théories de l'énonciation et du dialogisme), pourront servir à sortir de l'impressionnisme et de l'essentialisme parfois caractéristiques de l'interculturel (Barker & Galasinski, *Ibid.*), mais aussi d'orienter et de proposer un cadre d'analyse des contextes de rencontres qui nous intéressent. Rappelons ici que les études antérieures, à quelques exceptions près (Papatsiba, 2003 ; Murphy-Lejeune, 2003 ; Dervin, 2003) ont été fondées essentiellement sur des analyses descriptives (Taajamo, 2005 ; Teichler, 2003). Celles-ci ont également tenté de montrer en quoi les séjours à l'étranger permettaient de « réunifier » le sujet, en d'autres termes, que l'étudiant en mobilité changeait d'identité (au singulier⁵) suite au séjour ou bien qu'il était en situation d'échec car il disait être resté le « même ». Notre étude tentera de montrer l'infondé de ces résultats.

En accord avec Alain Blanchet (2000 : 50), notre étude ne tentera pas de figer un contexte et de chercher une « prédicabilité » mais « une mise en relief de stratégies humaines possibles dans certains types de contextes ethno-sociolinguistiques et plus largement sociétaux ».

L'interculturel que propose Martine Abdallah-Pretceille va dans ce sens :

L'approche interculturelle, qui n'a pas de caractère prédictif, permet de comprendre et de modéliser des situations complexes à partir d'un mode d'intelligibilité. Elle est en ce sens, une herméneutique (2003 : 25).

1 On parle également de *transdisciplinarité* mais nous retiendrons le terme d'*interdisciplinarité* dans notre étude.

2 Cf. Abdallah-Pretceille (1986) ou bien Abdallah-Pretceille (2006a : 30) qui affirme que « La démarche interculturelle correspond à [une] approche communicationnelle et interactionnelle de la personne ».

3 Nous aurons recours aux apports, entre autres, de la sociologie du quotidien (de Certeau, 1980), de l'imaginaire (Grassi, 2005) et de l'orgie (Maffesoli, 1982).

4 Comme par ex. l'anthropologie des mondes contemporains (Augé, 1994), l'anthropologie de la mobilité (Bourdin, 2005), de la migration (Appadurai, 2005 ; Clifford, 1999), de la globalisation (Lewellen, 2002 ; Hannerz, 1996), etc.

5 Cf. notre analyse du site des 20 années du programme Erasmus (Dervin, 2008) où des étudiants témoignent de leurs apprentissages en affirmant par ex. *I discovered a new identity, I discovered myself, I found a new me*, etc. <http://www.20Erasmus.eu/> Voir également les analyses du tourisme qui soulignent la « quête d'authenticité de soi » (Frank, 2002 : 44).

PROBLEMATIQUES

A une époque de « *mobilité généralisée* » (Allemand et al., 2005) ou d'« *hypermobilité* » (Adams, 1999 ; Dervin & Ljalikova, 2008), il semble intéressant de choisir une des figures archétypales de la mobilité et de l'étudier dans le contexte des mondes contemporains. De nombreux ouvrages se sont intéressés à l'*homo peregrinus academicus* contemporain, que ce soit dans la recherche anglo-saxonne, francophone ou européenne. Choisir de se concentrer au début du XXIème sur ce groupe n'est pas anodin car, avec les réformes universitaires européennes (le Processus de Bologne), les institutions accentuent les possibilités de faire déplacer les étudiants⁶. Sybille Reichert & Christian Tauch (2003) soulignent que la promotion de la mobilité au sein des universités européennes est certainement la mesure la plus concrète du Processus.

Le croisement des quelques recherches qualitatives disponibles en Europe sur les étudiants mobiles européens (ex : Murphy-Lejeune, 2003 ; Papatsiba, 2003 ; Dervin, 2003 ; Taajamo, 1999 & 2005 ; Anquetil, 2006) et des réflexions des anthropologues et sociologues sur les mutations sociales et culturelles contemporaines fait ressortir de nombreux points communs, dont la question primordiale des appartenances (*endogroupes* vs *exogroupes*) et de l'identité « postmoderne » (Maffesoli, 1993).

Ainsi, notre étude propose de recourir à l'analyse du discours et aux théories de l'énonciation pour illustrer, à partir de phénomènes linguistiques et discursifs, ces changements. Le public observé est celui d'étudiants français Erasmus basés en Finlande, c'est-à-dire des étudiants qui ont passé trois, six ou neuf mois dans un établissement d'enseignement supérieur étranger dans le cadre de leurs études. Le programme européen de mobilité Erasmus diffère des autres mobilités multiples actuelles par son côté temporaire et organisé⁷, entre autres (Papatsiba, *Ibid.*). L'étude des acteurs de la mobilité universitaire européenne pourrait permettre une meilleure compréhension de l'expression, de la construction et des représentations liées à l'identité, aux rapports à soi et à l'autre dans ce type de contexte. Partant de là, l'étude s'éloigne de certaines approches tautologiques de l'identité et de l'altérité où les chercheurs « *start out « knowing » the identities whose very construction ought to be precisely the issue under investigation* » (Kulick, 1999 : 6 ; cf. également Pierre, 2003 : 19). Ainsi, nous ne tenterons pas de « définir » l'identité des étudiants à travers le prisme de la nationalité.

D'après Brown et Yule (1983 : 1-3), entre autres, le langage a deux fonctions : il permet de communiquer de l'information mais aussi d'interagir et de socialiser. Notre travail s'appuie avant tout sur la deuxième fonction en tentant de voir comment la langue peut refléter les identités des étudiants mais aussi comment celle-ci renvoie différents types de relations sociales dans leurs discours. A partir des entretiens effectués, notre étude examine comment les étudiants se définissent et se positionnent par rapport à l'altérité (qui fonde forcément l'identité, cf. Abdallah-Pretceille, 1986 : 37), et donc comment ils se situent par rapport à eux-mêmes, à certains groupes, certaines collectivités, ou communautés.

Nous posons deux séries de questions de recherche :

1. Qu'apprend-on sur les étudiants en écoutant leurs récits sur leurs expériences en Finlande ? L'identité, exprimée implicitement ou explicitement par des dispositifs linguistiques tout au long des entretiens, est-elle singulière ou plurielle, stable ou altérable ? Trouve-t-on des indices d'identifications multiples, de « *passages identitaires* » (Létoineau, 2001) ou de *liquidité* dans leurs discours ? A quel(s) moment(s) ? En bref, quelles « *stratégies identitaires* » (Landowski, 1997 : 15-110) sont utilisées ?

6 Cf. <http://www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm> Déclaration commune des ministres européens de l'éducation - 19 juin 1999 – Bologne : « *Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation, en portant une attention particulière à :*

-pour les étudiants, l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés, -pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires ». Site visité le 5.10.2004.

7 Il rappelle toutefois quelques caractéristiques de l'enseignant stagiaire à l'étranger par ex. (Cf. Lawes et Barbot, 2001 ; Dervin & Dirba, à paraître) ou l'homme d'affaire international (Cf. Pierre, 2003).

2. Comment sont construites ces identités lors de l'entretien ? A qui et/ou à quoi s'identifient les étudiants dans leurs récits ? Quels rôles jouent les altérités, les autres « acteurs » (ou les Tiers, Charaudeau, 2004) dans leurs récits et leurs constructions identitaires ? Les expériences, les voix mises en avant sont-elles ainsi collectives ou personnelles ? Et enfin quelles informations sur le *soi*, les relations, les rapports, les rencontres avec l'Autre, l'étude de l'altérité dans ce contexte spécifique de mobilité nous apporte-t-elle ?

Les hypothèses sont les suivantes :

1. La première hypothèse est basée sur le paradigme de l'identité liquide de Z. Bauman (2000) et sur l'idée exposée par M. Abdallah-Pretceille de « *vouloir penser l'homme dans un continuum selon le répertoire de la variation et non celui de la dichotomie, des frontières et des catégories* » (2006a : 2). Cette hypothèse réfute donc l'approche unicitaire de l'individu, le paradigme culturaliste de certaines approches interculturelles et se concentre sur les identités en tant que créations « *car elles s'objectivent dans des représentations qui peuvent se verbaliser et donc faire l'objet d'analyses* » (Abdallah-Pretceille, 1986 : 29). **L'analyse des choix des pronoms** (Boutet, 1986, 1994 ; Atlani, 1984 ; Fløttum et al., 2007) et **de leurs distributions** mais aussi de leurs **fonctions discursives** dans les entretiens nous permettra de répondre à la question de la fluidité identitaire, de la généralisation et de la dépersonnalisation de l'expérience de mobilité à court-terme. Les phénomènes de fluctuations énonciatives (alternances pronominales, réparations pronominales, dissonance entre les pronoms des questions et ceux des réponses (« vous » singulier / « on » « nous »)) formeront la base de cette analyse (Bamberg, 2004a ; de Fina, 2006). En outre, nous nous concentrerons sur la **modalisation et les modalités** employées par les étudiants car celles-ci permettent d'entretenir les « *métamorphoses identitaires* », les contradictions reflétées dans le discours des étudiants (Kerbrat-Orecchioni, 2002 ; Le Querler, 1996). Certains phénomènes de co-construction de l'identité de l'interviewé avec l'intervieweur seront également pris en compte (Mishler, 1984 ; Blanchet, 1991).

2. La deuxième hypothèse part de la proposition d'Abdallah-Pretceille (2006a : 43) de « *développer une pragmatique qui insiste essentiellement sur la fonction instrumentale de l'identité* ». L'examen des **dialogismes, des voix** trouvées dans notre corpus (voix de soi (Rabatel, 2006), voix des autres, discours représenté (Johansson, 2000), entre autres) précisera qui intervient dans le discours des Erasmus interrogés, mais aussi comment à quel moment et pourquoi. D'après de Fina (2003), qui a travaillé sur les récits d'immigrants illégaux aux Etats-Unis, ces éléments sont de forts indicateurs de la perception d'expériences collectives (rôles des endo-groupes et exo-groupes). Ainsi, cette analyse pourra mener à confirmer l'identification et les jeux identitaires constitutifs et à proposer une sorte d'anthropologie de la construction des identités et altérités liquides.

En tout, nous considérons, comme Fløttum et al. (2007 : 84) que nous nous intéressons aux métamorphoses identitaires dans un contexte local et qu'il « *ne s'agira pas de suivre des individus particuliers, afin de voir comment ils se présentent, mais de voir comment ils construisent l'image d'eux-mêmes (...)* » dans le cadre d'entretiens sur leurs expériences de mobilité.

ORGANISATION DU TRAVAIL

L'étude qui suit est organisée en deux parties : une partie théorique et une partie empirique basée sur une analyse d'un corpus d'entretiens.

Le premier chapitre de la première partie fait le point sur le contexte de l'étude : les mobilités estudiantines en Europe. Après un parcours historique de ces mobilités (1.1), nous exposerons les recherches préalables sur la thématique (1.2). Les recherches antérieures sur les étudiants étrangers en général seront d'abord examinées (1.2.1) puis les recherches sur le phénomène Erasmus en France et en Finlande formeront la section 1.2.2. La section 1.2.2.1 reprendra les origines et les idéologies du programme d'échange Erasmus-Socrates dans le cadre duquel les étudiants de notre corpus ont pu séjourner en Finlande. L'objectif essentiel de ce premier chapitre est de justifier l'originalité de notre étude.

Les thématiques des identités et altérités sont introduites dans les chapitres 2 et 3. Le chapitre 2 formule un état des lieux des recherches et idées développées sur les mondes contemporains en partie par rapport aux paradigmes de la postmodernité (2.1.1) et de l'interculturel (2.3). Le chapitre 2.2 se concentre sur une définition de l'identité à travers les images du liquide et de la mascarade (2.2.1) et passe en revue différentes approches de l'identité. La section 3 tente de préciser l'approche interculturelle adoptée dans cette étude.

Le chapitre 3 complète la réflexion sur les identités liquides et passe en revue des outils issus des analyses du discours et des théories de l'énonciation françaises afin de permettre une étude discursive de la liquidité à partir du corpus. Les sections 3.1.1, 3.1.2 et 3.1.3 font le point sur diverses approches linguistiques du discours et de l'identité et présentent l'école française de l'analyse du discours ainsi que les théories de l'énonciation (3.1.2). La section 3.2 débute par une réflexion sur les fluctuations énonciatives (que nous appellerons *liquidité énonciative*) par le biais des pronoms, des déictiques et des marques de la référence. Les sections 3.2.1.3 et 3.2.1.4 sont consacrées aux pronoms *nous* et *on*, considérés comme étant les pronoms les plus instables et informatifs sur l'identité et l'altérité dans le discours. En complément, la modalisation et les modalités seront explicitées dans la section 3.2.2. Ces deux concepts sont constitutifs pleinement de la liquidité qui traverse tout discours. Enfin, le chapitre 3 s'achèvera sur les dialogismes (3.3). Les formes de discours rapportés canoniques (3.3.1) et non-canoniques (3.3.2) concluent les préalables théoriques. L'ensemble des éléments retenus dans ce chapitre seront mis en œuvre pour l'analyse du corpus. Une synthèse des deux chapitres théoriques (2. et 3.) clôt la première partie de l'étude.

La deuxième partie débute par un chapitre qui présente le corpus (1.1) et questionne la méthode de collecte du corpus adopté. Le deuxième chapitre comporte une analyse exploratrice de la liquidité pronominale par le biais du logiciel d'analyse lexicométrique Lexico 3 (Salem et al.). L'analyse à proprement parler se déroule en trois phases : 1. Nous procéderons d'abord à une solidification des pronoms *on* du corpus (i.e. les référents sont identifiables) et à un examen de leurs fonctions discursives (chapitre 3) ; 2. Les phénomènes d'alternances pronominales constituent la deuxième partie de l'analyse (chapitre 4) ; 3. Les voix virtuelles (ou les « auto-citations » Rabatel, 2006) seront le noyau de la dernière partie d'analyse et nous renseigneront sur les rôles de l'intégration de ses propres voix (« discours rapportés ») dans la construction de soi et des autres. Chaque partie d'analyse sera suivie de conclusions intermédiaires qui feront la synthèse des fonctions des phénomènes étudiés dans le jeu de masques. Ces conclusions tenteront aussi de mettre en avant les thématiques récurrentes dans les entretiens.

PREMIÈRE PARTIE

Ce qui est certain c'est que la « circulation » reprend. Désordonnée, tourbillonnesque même, elle ne laisse rien, ni personne indemne. Elle brise les carcans, et les limites établies, et quels qu'en soient les domaines : politique, idéologique, professionnel, affectif, culturel ou cultuel, les barrières s'effondrent. Rien ne peut endiguer son flux. Le mouvement ou l'effervescence est dans toutes les têtes.

Michel Maffesoli, 1997 : 29.

CHAPITRE PREMIER : LES MOBILITES ESTUDIANTINES EN EUROPE

Des figures historiques de l'*homo mobilis*, trois archétypes ressortent des analyses proposées par Jean-Michel Belorgey (2000 : 11) : le pèlerin (*homo pelegrinus*), l'aventurier (*homo peregrinus*) et l'universitaire (*homo peregrinus academicus*). Ce dernier, personnage central de notre travail, est personnifié tout d'abord par *Hérodote d'Halicarnasse* (Vème siècle avant J.-C. Cf. Lacarrière, 1997), qui fut le premier universitaire à se rendre à l'étranger pour « étudier » l'Autre. Ces trois figures historiques de l'homme mobile demeurent des « constantes anthropologiques » et ont connu des formes et motivations diverses au fil des siècles (Belorgey, *Ibid.*). Nous nous concentrons ici sur la figure de l'universitaire mobile.

1.1. LES MOBILITES ESTUDIANTINES, ZEITGEIST D'UNE EPOQUE ?

L'historique de la mobilité universitaire européenne dévoile que ce phénomène a toujours illustré les caractères essentiels d'une époque. Aldo Geuna (1996 : 10) nous apprend que l'internationalisation actuelle des établissements supérieurs en Europe, comme dans la plupart des parties du monde, trouve son origine dans les premières universités fondées par exemple à Paris, Bologne et Cambridge au Moyen-âge et a connu une évolution sur 800 ans. Le nom même d'université provient du latin *Universitas* qui traduisait le fait que les enseignants et les étudiants de l'époque étaient pour la plupart des étrangers (Sallinen, 2003). Toutefois, Henri-Irénée Marrou (1981 : 104) souligne que c'est sans aucun doute l'Empire romain qui a été l'un des moteurs de ces pérégrinations étudiantes en installant des centres d'enseignement supérieurs un peu partout dans ses provinces (Bordeaux, Cologne, Lyon, Marseille, Naples, Rome, Trèves). On sait également que les sophistes et les socratiques voyageaient beaucoup, car le voyage représentait un idéal de formation de l'homme (Verger, 1973 : 15).

L'histoire de la mobilité estudiantine a largement été traitée dans les écrits historiques récents mais aussi plus reculés dans l'histoire, ainsi que dans la plupart des recherches contemporaines sur les mobilités universitaires (cf. notamment Papatsiba, 2003 : 12-18). En Finlande⁸, par exemple, Jussi Nuorteva (1999) a traité de façon exhaustive la mobilité estudiantine et les séjours d'études à l'étranger avant la naissance de l'Académie de Turku en 1640. Pieter Dhondt (à paraître), pour sa part, s'est concentré sur les mobilités universitaires entre la Finlande et l'Europe au XIX^{ème} siècle. Du côté des chercheurs français, les plus connus sont certainement Le Goff (1985) et Verger (1973) qui se sont intéressés aux intellectuels et au sentiment européen dans l'enseignement supérieur au Moyen-âge. Nous reprenons ci-dessous les éléments essentiels issus de ces recherches.

Commençons par le Moyen-âge. Mouli (1991 : 38) affirme que « *Les écoliers du Moyen-âge sont des oiseaux migrants. Il n'en est guère qui n'ait fréquenté deux ou trois universités* ». A l'époque, l'église envoyait ses hauts représentants dans les *studium generale* (Geuna, *Ibid.* : 16) pour étudier la Bible et faire des recherches sur d'autres textes sacrés, mais aussi pour se familiariser avec les textes de l'Antiquité et la philosophie classique (Stähle, 1996 : 64). La mobilité servait donc à garantir une instruction religieuse de haut niveau et permettait aux étudiants d'obtenir un poste dans l'église lors du retour dans leur pays d'origine. A la Renaissance, après la Réforme, l'Eglise fait peu déplacer ses médiateurs. Les cours européennes, à la même époque, envoient les Nobles dans les autres pays européens (« *les Alliances* ») pour apprendre une langue étrangère, les arts, la diplomatie, le style et l'élégance (i.e. *l'ars Apodemica*, ou « *l'art et la méthodologie des voyages* » (Winberg, 2003 : 8 ; cf. aussi Stagl, 1995). Ola Winberg (*Ibid.* : 3) nous apprend que, par exemple en Suède (et donc en Finlande car les deux pays faisaient un à l'époque), seize *oratio* et *dissertatio* ont été écrits sur le thème du voyage universitaire⁹. Le principe de l'Apodémie était le suivant : « *Pour renforcer la connaissance de soi et des autres. Puis, à partir de là, être prêt à apprendre et à enseigner cette connaissance*¹⁰ ». Il sera d'ailleurs intéressant de noter que le discours officiel contemporain sur les voyages universitaires tend à reproduire ces idées (cf. le premier chapitre de Papatsiba (2003) qui analyse ce discours). Comme nous le verrons dans le chapitre 2 de cette partie, le XVIII^{ème} a permis l'émergence d'une période historique souvent désignée par le terme *Modernité* (même si de plus en plus de chercheurs sont d'avis que le mouvement s'est amorcé avant). Cette époque voit la naissance des états-nations et la genèse de nombreuses universités locales. Même si à l'époque le nombre de voyageurs augmente (Roche, 2003) (*Le Grand Tour*, la Franc-Maçonnerie, le théâtre et ses acteurs, les aventuriers et les compagnons), les voyages universitaires s'affaiblissent et ceux qui ont la possibilité d'être sur le chemin complètent leurs formations universitaires par un *Grand Tour* pour « voir », et non pour recevoir une formation complète à l'étranger. C'est en effet également le début du *sightseeing* et

8 Nous renvoyons à : Michaelsson, K. (1944) ainsi qu'à Holma, H. & Maliniemi, A. (1937).

9 Cf. les nombreux témoignages en Finlande disponibles sous format microfilm à l'Université de Turku, Finlande : 1685 : *Dissertatio academica, de peregrinatione* de Petrus Fogelberg ; 1671 : *De peregrinatione Germanici Caesaris de Boeclerus* ; 1618 : *Oratio insignes peregrinationis utilitates continens* de Gothus ; 1741 : *Tentamen academicum de peregrinatione recte instituenda*, de Sven Ring.

10 Traduction personnelle de « *Ad roborandam Sapientiam in se et aliis. Ergo parato ad descendum est docendum* ».

de l'anthropologie. Adler (1989 : 16) montre comment on est passés, à cette époque, du voyage pour l'écrit et la voix à un voyage basé sur l'œil et l'intérêt pour ce qui est différent. Roche observe que le voyage permettait d'apprendre l'« *imaginaire* » (2004).

Au XX^{ème} siècle, la mobilité universitaire « renaît », surtout après la deuxième guerre mondiale (aux Etats-Unis et en Europe) et explose au début du XXI^{ème} siècle¹¹. Cette ère inscrit une époque où la mobilité universitaire est plus ou moins contrôlable. Judit Szarka (2003) définit quatre types de mobilité estudiantine contemporaine en Europe : *la mobilité organisée* et *la mobilité spontanée*, *le court terme* et *le long terme*. Le premier type correspond aux séjours soutenus par une ou plusieurs institutions (éducatives, politiques, économiques) : accords entre universités, l'Union européenne, bourses de diverses entreprises, les Lion's Clubs, etc. La deuxième forme de mobilité n'a pas de « sponsors officiels » et dépend directement de l'acteur mobile. Ce type de mobilité peut être également clandestin. Chacune de ces différentes formes de mobilités a ses modalités d'apprentissage, d'intégration dans le cursus et la culture universitaire d'accueil, etc. En outre, Ulrich Teichler (2003) explique que la mobilité académique mondiale contemporaine est constituée de deux tendances. Il la qualifie d'*horizontale*¹² ou de *verticale* (*Ibid.* : 45). La mobilité horizontale se caractérise par un séjour à l'étranger qui correspond exactement à ce qui est offert dans les établissements supérieurs du pays d'origine. En d'autres termes, l'étudiant ne se déplace pas pour acquérir des savoirs enseignés spécifiquement dans un certain pays. Quant à la mobilité verticale, l'étudiant décide d'étudier dans un établissement étranger car la formation qu'on y assure n'est pas dispensée dans son pays d'origine (Teichler, *Ibid.*).

Enfin, notons que les mobilités actuelles peuvent être physiques, virtuelles (Cf. le *Centre National de Formation à Distance* en France ou l'*Open University* en Angleterre) ; institutionnelles ou *supranationales* (Richie, 2003 : 254), etc. Elles revêtent également plusieurs appellations dans différentes langues - en anglais : *student mobility*, *international students*, *residence/study abroad*, *study visits*, *academic mobility* ; dans d'autres langues : *estancia al extranjero*, *séjours à l'étranger*, *Auslandsaufenthalt*, etc. (Coleman, 1997).

La naissance des programmes de mobilité européenne à la fin des années 1970 donne la possibilité aux étudiants européens de valider une partie de leur cursus dans une université partenaire en Europe (Socrates-Erasmus ou Erasmus depuis 2007) et sur d'autres continents (le tout nouveau Erasmus-Mundus). Selon Brent W. Richie (2003 : 259), l'impact de ce qu'il dénomme l'« *educationnal tourism* » n'a pas été assez étudié pour déterminer ses impacts sur la société¹³.

Le tableau suivant présente cinq grandes périodes (pas toujours distinctes, rappelons-le) : le Moyen-âge, la Renaissance, la Modernité, la Postmodernité et la Modernité liquide¹⁴. Le tableau indique qui sont les acteurs au fil des siècles (qui envoie ? qui part ?), les objectifs de la mobilité, les écrits sur ces différentes périodes et les lieux.

11 Le nombre d'étudiants qui poursuivent des études supérieures dans un pays étranger était de 1,8 millions en 2001 (19 % de plus qu'en 1999). Sources : Note d'information du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Janvier 2005. www.education.gouv.fr/stateval. Cf. également les données de www.iienetwork.org par pays.

12 « *It implies the establishment of communication between partners of more or less the same level of knowledge (...) horizontal mobility might be less efficient in ensuring a substantial and rapid knowledge transfer, but it offers a superior framework for border-crossing communication and discourse* » (*Ibid.* 45).

13 Cf. également Alix et Bertrand (1994 : 4).

14 Ces deux derniers termes seront explicités *infra* (Cf. chapitre 2, 1.1.1) Nous marquons une différence entre postmodernité et modernité liquide à cette étape de l'étude.

TABLEAU 1 – PRESENTATION HISTORIQUE DES MOBILITES ESTUDIANTINES

	Moyen-âge <i>Peregrinatio Academica</i>	Renaissance	M U L T I P L I C A T I O N D E S U N I V E R S I T E S L O C A L E S	Modernité (XVIIIème-) « Grands Tours »	Postmodernité (après 1945)	Modernité liquide (depuis les années 80)
Qui envoie ?	L'église Catholique RELIGION	Les « Royaumes »		Institutions supérieures	*Institutions supérieures & politiques *Initiatives personnelles	*Institutions Politiques / éducatives *Initiatives personnelles
Type de mobilité	*Verticale *Organisée *Long terme	*Verticale *Organisée/spontanée *Court terme		*Horizontale *Organisée/spontanée *Court terme	*Horizontale/verticale *Organisée/spontanée *Court terme/long terme	*Horizontale/verticale *Organisée/spontanée *Court terme/long terme
Qui part ?	*Les étudiants en théologie (10% de toute la population étudiante) *Certains étudiants pauvres et marginaux	*Les Nobles *Les riches		*Les personnes aisées	Mobilité limitée à un petit nombre de personnes aisées ou boursières	Mobilité <u>généralisée</u> et <u>incontrôlable</u> (On peut même suivre un cursus complet par Internet). Tout le monde peut participer en quelque sorte.
Où ?	« Tour » : *Paris *Bologne *Valence *Oxford *Cracovie...	« Tour » : Hollande, France, Angleterre et Italie		« Tourisme universitaire »	Etats-Unis et Europe attirent le plus	Partout dans le monde, surtout dans / vers l'hémisphère nord
Objectifs ?	*Etudier avec les « grands Maîtres » *Obtenir un diplôme reconnu pour « professer » dans sa propre paroisse	* <i>Ars Apodemica</i> > lié aux Cours : apprendre une langue étrangère, les arts, la diplomatie, le style et l'élégance... surtout apprendre à entendre et à parler		VOIR. Début du « sightseeing » et de l'anthropologie. On commence à s'intéresser à l'Autre (différences). Pédagogie de l'humanisme. Accumulation de capitaux sociaux et symboliques.	*Paix *Connaissances de l'Autre	*Acquisition de compétences Interculturelles (Re)connaissances de l'Autre *Intellectuels *Linguistiques *Economiques (assurer son avenir) *Tourisme *Prestige...

Ecrits ?	*Traductions de textes religieux *Aucun texte personnel sur l'expérience de mobilité *Quelques documents écrits au XXème sur les étudiants mobiles du Moyen-âge (ex : Le Goff DATE)	*Nombreux ouvrages et mêmes Thèses (Oratio & Dissertatio) sur ce que le voyage devrait apporter à l'étudiant voyageur		*Manuels du « Grand Tour » Choses à voir, guides touristiques...	*Début des recherches sur l'étudiant étranger aux EU (années 50) et en Europe (vers les années 70, surtout en tant que pays récepteurs) Approche « assimilatrice » On s'interroge si l'étudiant étranger arrive à devenir « autre » *Première étape dans la recherche sur les séjours à l'étranger	*Guides de l'étudiant étranger / guides touristiques *Recherches nombreuses et diversifiées sur le « nouvel étranger » naissants
----------	---	---	--	---	---	---

1.2. RECHERCHES PREALABLES

1.2.1 RECHERCHES PREALABLES SUR LES MIGRATIONS ETUDIANTES

1.2.1.1 LES ELITES MIGRATOIRES

La recherche sur les problématiques sous-jacentes à la mobilité estudiantine, « *une élite migratoire* » (Musgrove, 1963), est tout à fait marginalisée et « *encore naissante* » (Laubscher, 1994 : 4¹⁵), comparée aux autres migrations et surtout aux « *mobilités* » universitaires de long terme (des étudiants étrangers inscrits pour un cursus complet dans une université étrangère, cf. *infra*).

Dans la recherche francophone, les travaux et les attaches scientifiques des études sur les étudiants étrangers sont variés. La première thèse sur l'étudiant étranger daterait de 1939, et a été soutenue à la Faculté de Droit de l'Université de Toulouse (Waxim, 1939). L'auteur de celle-ci fait un état des lieux du statut de l'étudiant étranger dans l'histoire. A partir des années 60, marquées par une immigration montante, les thèses de doctorat se multiplient sur cette thématique. Au fil des années, les thèses se focalisent de moins en moins sur les étudiants étrangers en général (sans distinction de nationalité) (Viguié, 1966 ; Dupeux, 1967 ; Martins, 1970) et s'orientent vers des publics bien spécifiques tels que les Zairois (Kankonde, 1975), les Antillais (Lirus, 1977), les Vénézuéliens (Banchs, 1979), etc. Ces travaux dégagent les thématiques suivantes : la vie sociale des étudiants (Viguié, *Ibid.*), l'adaptation à l'enseignement en France (Dupeux, *Ibid.* ; Martins, *Ibid.* ; Cohen, 1975), les représentations¹⁶ de soi (Lirus, *Ibid.* ; Banchs, *Ibid.* ; Koumba, 1992), la réussite / les échecs (Jumaa, 1981 ; Rahimi, 1991), les facteurs d'intégration (Kankonde *Ibid.*), les conflits d'identification culturelle (Ababou, 1995), l'enseignement du français aux étrangers, etc. Il faudra attendre 1998 pour voir apparaître deux corpus d'étudiants mobiles à court-terme dans la recherche française (Murphy-Lejeune, 1998 ; Paganini-Rainaud, 1998) : pour la première fois, les étudiants européens contemporains¹⁷ apparaissent dans le paysage de recherche sur les étudiants étrangers (les deux chercheuses seront suivies, entre autres, de la thèse de Vassiliki Papatsiba en 2001 et récemment de Magali Ballatore en 2007). Les thèses et recherches sur cette population se multiplient donc de nos jours (Tsokaktsidu, 2005 : 74). La situation récente de la recherche sur cette thématique est presque identique en Finlande, excepté que ce pays reçoit des étudiants étrangers (permanents ou mobiles) de façon croissante depuis seulement une vingtaine d'années. Nous verrons que les recherches effectuées en Finlande sont à la fois institutionnelles (par ex : les travaux du *Centre for International Mobility, CIMO*) et minoritairement universitaires (Taajamo, 2005 et Hoffman, 2003).

1.2.1.2 RECHERCHES SUR LES MOBILITES

Les études sur la mobilité estudiantine de court-terme ont débuté dans la recherche anglo-saxonne, suite à la deuxième guerre mondiale et à la recrudescence de toutes formes de mobilité. Partie de l'anthropologie et de la psychologie sociale, Elizabeth Murphy-Lejeune montre que ce « *domaine de recherche* » n'a pas réussi à former un objet de discours ou un cadre de recherche d'ensemble cohérent mais plutôt éclaté, et surtout quantitatif (2003 : 15). Ainsi, la recherche anglo-saxonne s'est intéressée, dès ses débuts et en s'inspirant des méthodes d'analyse des migrants de long terme (Murphy-Lejeune, *Ibid.* : 46), sur des problématiques qui interrogent surtout les difficultés engendrées par les mobilités étudiantes : ajustement des étudiants mobiles (avec définition de variables, Brein & David, 1971¹⁸), chocs culturels (Furnham & Bochner, 1986), les processus d'apprentissages liés au séjour (Guthrie, 1975)¹⁹. Altbach et al. (1985) identifient également d'autres thématiques, plus pratiques, telles que la performance

15 Cf. également l'étude que nous avons réalisée avec E.L. Rosa (2006), *Research on Academic Mobility*, qui donne un aperçu des recherches effectuées et en cours sur la mobilité académique et qui propose une bibliographie thématique.

16 A ce stade de l'étude, nous définissons la représentation comme étant « *des actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance* » (Bourdieu, 1980 : 65).

17 Il y avait eu des études contemporaines sur les étudiants européens au Moyen-âge (Cf. Verger, 1999 ; Le Goff, 1985).

18 Le *Journal of Studies of International Education* regorge de ce type d'analyses (cf. par ex. hiver 2005, Volume 9, No. 4).

19 La recherche anglo-saxonne sur la mobilité estudiantine est détaillée in Murphy-Lejeune (2003 : chapitre 2).

académique des étudiants en échange, l'évaluation des programmes d'échange, le recrutement des étudiants en mobilité, etc.

Les résultats de ces études sont souvent quantifiés (avec généralisations à partir de larges corpus) mais, d'après Murphy-Lejeune, « *difficilement généralisables* » (2003 : 47). En linguistique, l'un des domaines de recherche principal de notre étude, et à l'inverse des études sur la construction et la projection de l'identité des immigrants « à long terme », aucune étude qualitative n'a été réalisée sur celle des migrants « à court terme » de type mobilité estudiantine (Murphy-Lejeune, *Ibid.*). Nos recherches antérieures (Dervin, 2003, 2006 et 2007a) seraient, à notre connaissance, les seules ayant une approche linguistique énonciative et interactionnelle aux questions de mobilité estudiantine (cf. Dervin & Rosa, *Ibid.*, 51-62)²⁰.

Enfin, le domaine de l'enseignement et de la didactique des langues étrangères, par la nature de ses tâches, semble avoir réfléchi depuis longtemps sur les mobilités. Il a apporté de nombreux éléments de réflexions pour ceux qui travaillent sur les mobilités estudiantines car les apprenants de langues (mais aussi les professeurs de langues) se déplacent depuis la fin du XIX^{ème} du débutant au spécialiste (Müller-Jacquier, 2001 : 295). Par exemple, les accords entre la Grande-Bretagne et les autres pays pour l'envoi d'assistants de langues dans les pays respectifs ont fêté leurs 100 ans en 2000²¹. On trouve également la *Deutsch-Französisches Jugendwerk* entre la France et l'Allemagne en 1963 (Parker et Rouxville, 1995 ; Coleman 1997) et l'OFAJ (Office de la Jeunesse Franco-Allemande). En didactique des langues, on s'interroge depuis les années 80 sur la préparation et les effets des séjours d'études à l'étranger sur l'apprentissage des langues étrangères et le développement de diverses compétences, telles que linguistiques (Mutta, 2001 ; Freed, 1995 ; DuFon & Churchill (éds) 2006²²), communicatives (Heuer, 2000 ; Rubio, 2003) ou interculturelles²³ (Abdallah-Pretceille, 1999 : 94-101 et Anquetil, 2006). Quelques projets tels que le britannique RAPPORT (*Residence Abroad Portsmouth*) ont permis de préparer des étudiants en langue avant et pendant les séjours à l'étranger²⁴ à partir d'une approche ethnographique (Roberts et al. 2001 ou l'étude d'Anquetil qui résume les diverses initiatives prises en Europe, 2006 : ch. 3). On tente également de développer une pédagogie des échanges (Alix et Bertrand, *Ibid.* ; Baumgratz-Gangl, 1992 ; Carroll et Ryan, 2005) par la mise en place d'objectifs d'apprentissages basés sur l'expérience.

20 On notera toutefois que Marnette (2005), dans son étude en anglais basée sur les théories de l'énonciation française, utilise quelques exemples tirés d'un entretien avec un étudiant en échange pour son analyse (ex : pp. 85-86/145). L'étude de Marie-Claire Patron (2007) sur des étudiants français en Australie et sur leur « rapatriement » semble se rapprocher le plus des objectifs que nous nous fixons, même si l'approche de la chercheuse, qui affirme se placer dans le cadre de la linguistique appliquée, est plutôt une analyse de contenu à tendance culturaliste.

21 Cf. <http://www.britishcouncil.org/languageassistants-centenary-brochure.pdf> Site visité le 5.2.2006.

22 L'ouvrage dirigé par Mauranen et Markkanen (1994), un peu vieilli, peut servir d'introduction à certaines thématiques issues de la linguistique appliquée sur les « study abroad » des étudiants finlandais.

23 Martine Abdallah-Pretceille présente ici un argument que nous réintroduisons au fil de l'analyse : « *De nombreuses études ont démontré que les échanges ne réduisent pas systématiquement les stéréotypes et les préjugés* » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 95).

24 Cf. <http://www.hum.port.ac.uk/slas/rapport/traffic-light.html> visité le 4.5.2006 et Kotzor (2003).

1.2.2 RECHERCHES SUR LA MOBILITE ERASMUS

1.2.2.1 DES PROGRAMMES ERASMUS

Il semble qu'il s'agisse majoritairement d'une jeune personne ayant à son acquis un petit bagage de mobilité préalable et faisant partie d'une minorité relativement active dans son rapport aux études, qui se saisit du programme Erasmus comme d'une opportunité pour un désir d'évasion, de rupture de son quotidien, mais qui sait aussi se justifier en invoquant des raisons plus rationnelles (...). Il s'agit d'une personne motivée à la communication avec les autres, mais qui n'en connaît guère les enjeux (...) il séjourne suffisamment longtemps pour se familiariser avec un nouveau milieu, mais ne touche pas en profondeur le pays (...)

Mathilde Anquetil, 2006 : 75.

Le portrait qu'esquisse Mathilde Anquetil dans son ouvrage *Mobilité Erasmus et communication interculturelle (Ibid.)*, après avoir présenté les études antérieures sur les étudiants Erasmus, est quelque peu stéréotypé mais semble correspondre à l'image médiatique et doxique que l'on se fait de cette population.

Avant de passer en revue nous-même les études recensées sur le phénomène dans les recherches francophones et en Finlande, quelques mots semblent ici nécessaires sur le programme Erasmus. Né des *Programmes communs d'études* de 1976, le programme d'action communautaire *Erasmus* a été lancé en 1987 et *Socrates* en 1995 (Coleman, 2001 : 583 ; Papatsiba, 2003 : 52). Depuis 1987, le programme s'est déroulé en cinq étapes : 1987-1995 (établissement du projet), 1995-1999 (Socrates-Erasmus I), 2000-2006 (Socrates-Erasmus II), 2006-2013 (Socrates-Erasmus III) et à partir de 2004, le programme a été étendu au monde entier avec la naissance d'*Erasmus Mundus* (Morón & Calvo, 2006 : 40-45). Produit de l'Union européenne (UE) emprunt « de desseins humanistes » (Papatsiba, *Ibid.* : 31), Erasmus est un des programmes de mobilité étudiante qui a suscité le plus d'intérêt chez les chercheurs mais aussi dans la société²⁵ (Coleman, 2001 : 583), surtout grâce à sa visibilité et au soutien *supra*-national qu'il reçoit (Papatsiba, 2003 : chapitre 1). Ce programme permet une mobilité organisée, de court terme (trois à neuf mois) et horizontale mais aussi, marginalement, verticale puisque l'on est sensé choisir des cours équivalents aux cours offerts par son établissement d'origine. Renouvelé et étendu en 2000, le programme est ouvert à 31 pays (les 27 pays membres de l'UE, les trois pays de l'Espace Economique Européen (Islande, Liechtenstein et Norvège) et un pays candidat (la Turquie)²⁶. Les objectifs officiels de cette mobilité sont, entre autres, accroître la compétitivité de l'UE au niveau mondial par l'apprentissage de la coopération multiculturelle, l'acquisition de compétences (inter)-culturelles et linguistiques visant à des possibilités professionnelles plus étendues, mener à une citoyenneté européenne (Papatsiba, 2003 : 27-45)²⁷. Les étudiants qui partent dans le cadre de ce programme peuvent étudier mais aussi faire un stage au sein d'une institution d'études supérieures ou même dorénavant dans une entreprise. Le nombre d'étudiants Erasmus est passé de trois mille étudiants en 1987/8 à 135.586 en 2003/2004 (plus d'un million et demi en vingt ans²⁸). En Finlande, par exemple, le nombre d'étudiants finlandais Erasmus a été multiplié par cinq en dix ans (Sallinen, 2003 : 8, les premiers Erasmus ont été envoyés par la Finlande en 1992 au nombre de 779) et étaient de 3851 en 2005/2006. De leur côté, 20.688 étudiants français sont partis dans le cadre des accords Erasmus en 2003. Quant au nombre d'étudiants accueillis, la France recevait 20.275 Erasmus et la Finlande 4932²⁹ la même année. Avec de telles populations, la mobilité Erasmus est donc la plus visible

25 Exemples tirés du Monde : P. Lemaître, *Pour faciliter la mobilité des étudiants en Europe Les crédits du programme Erasmus seraient doublés d'ici à 1993* (27.04.1989); S. Zappi, *Les rendez-vous de l'Europe universitaire Erasmus sous la pression des étudiants* (25.03.1992); N. Boursier, *Etudier ailleurs en Europe relève du parcours du combattant* (10.04.2002); B. Massot, *Etudier une année en Europe grâce au programme d'échanges Erasmus* (21.04.2004). Cf. également le film *L'Auberge Espagnole* de Klapisch (2002).

26 Cf. http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/Erasmus/what_fr.html site visité le 3.5.2006.

27 Cf. Papatsiba (2003 : 27-45) pour un historique des conceptions officielles en matière d'éducation au sein de l'UE et une étude des textes officiels des programmes de mobilité européenne (*Ibid.* : 47-66). Ou bien Morón et Calvo (2006 : 35-36) qui proposent un tableau récapitulatif diachronique sur les programmes européens.

28 <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/Erasmus/statisti/stat1.pdf>, site visité le 10.2.2005.

29 Statistiques officielles de l'UE : <http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/Erasmus/statisti/stat14.pdf>, site visité le 3.6.2006.

dans les mondes universitaires européens³⁰. De façon générale, Ulrich Teichler et al. (2001), dans leur dernière évaluation du programme, ont montré que l'expérience est relativement enrichissante pour la plupart des étudiants (cf. également Alred & Byram, 2002).

1.2.2.2 RECHERCHES FRANCOPHONES ET FINNOPHONES SUR LA MOBILITE ERASMUS³¹

Nous nous concentrerons à présent sur les recherches antérieures françaises et finlandaises sur le phénomène Erasmus car, d'une part, ces deux pays représentent les espaces territoriaux de l'étude et d'autre part, il n'y a aucun compte-rendu de ces recherches que ce soit dans les écrits finlandais ou français. Les études françaises qualitatives préalables sur la mobilité de type Erasmus sont au nombre de huit, parmi lesquelles six ont été publiées (Martineau, 1995 ; Kohler-Bally, 2001 ; Murphy-Lejeune, 2003 ; Papatsiba, 2003 ; Lerot, 2004 et Anquetil, 2006) et trois autres sont en cours de publication (Dervin, à paraître ; Cicchelli, à paraître ; Federico, à paraître). En Finlande, les études sont relativement limitées, quantitatives et évaluatives (Hietaluoma, 2001 ; Garam, 2001 & 2006), mais aussi qualitatives (Kronqvist et Kontio, 1995 ; Karvinen, 1988 ; Taajamo 2005). On trouve seulement une thèse de doctorat sur la mobilité des étudiants en Finlande (Erasmus inclus, Taajamo, 2005) et une thèse sur la mobilité académique des enseignants-chercheurs (Hoffman, 2003).

L'ensemble de ces recherches sont issues des domaines des sciences de l'éducation (Papatsiba, *Ibid.* et Taajamo, *Ibid.*), des sciences de la communication (cinéma et communication, Martineau, *Ibid.*), de la sociologie (de Federico, *Ibid.* ; Ballatore, 2007), de la sociologie de l'étranger (Murphy-Lejeune, *Ibid.*), de la didactique de l'interculturel (Anquetil *Ibid.*), de l'acquisition en langues (Kohler-Bally, 2001 ; Mutta, 2001 ; Pellegrino Aveni, 2005), de la géographie sociale et culturelle (Lerot, 2004) et des sciences du langage (Dervin, *Ibid.*). Les méthodes de recueil de corpus choisies sont en majorité des entretiens (Murphy-Lejeune, *Ibid.* ; Taajamo, 2005 ; Dervin, à paraître ; Ballatore, 2007), des rapports écrits pour une institution après le séjour (Papatsiba, 2003), des questionnaires avec réponses ouvertes ou fermées (recherches quantitatives)(Federico, à paraître). Les analyse de ces corpus sont souvent descriptives, sauf dans deux cas (Papatsiba, 2003 et Dervin, à paraître ont recours à l'analyse du discours dans certaines parties de leurs analyses).

Les recherches, parfois hybrides en termes de publics étudiés³², ont envisagé :

- la description des types d'étudiants qui partent (capitaux familiaux, de voyage, curiosité, prédispositions personnelles, envie de découvrir l'étranger cf. Murphy-Lejeune, *Ibid.* ; Taajamo, 1999 : 51-55 ; Ballatore, 2007, traite elle des inégalités dans l'accès au programme) ;
- les problèmes rencontrés lors des séjours (pratiques, économiques, interculturels, linguistiques, psychologiques, cf. Taajamo, 2005 ; Ballatore, 2007 ; Dervin, à paraître) ;
- les apprentissages pendant les séjours : « *apprentissages disciplinaires, linguistiques et intellectuels, les apprentissages socioculturels, et enfin les apprentissages personnels ou liés à la perception de soi* » (Papatsiba, 2003 : 104 ; cf. également Murphy-Lejeune, 2000b : 22, & 2003 : 155-158) ;
- les rapports avec les natifs, la société « d'accueil » (Paganini-Rainaud, 1998 ; Murphy-Lejeune, 2003 : 168 ; Taajamo, 2005 ; Federico sur les réseaux d'amitiés créés) et les autres étrangers (Lerot, 2004 : cohésion entre étudiants étrangers francophones) ;
- les propositions didactiques susceptibles d'amener les étudiants à développer à la fois une compétence interculturelle et de s'interroger sur leur statut d'étrangers (cf. l'« *apprendre à être*

30 Etudiants français en Erasmus en Finlande : 92-93 : 16; 94-95 : 151; 96-97 : 183; 97-98 : 268; 98-99 : 330; 99-00 : 354; 00-01 : 467; 01-02 : 497; 02-03 : 665 (www.cimo.fi, visité le 5.5.2006).

31 Comme nous nous limitons ici aux recherches francophones et finlandaises, il est bon de signaler l'ouvrage édité par Byram et Feng (2006) qui rassemble des recherches de long-terme sur la mobilité étudiante issues des mondes anglophones. L'ouvrage de Ehrenreich et al. (2008) rassemble également des articles en trois langues (allemand, français et anglais) sur les mobilités estudiantines.

32 Par ex. Murphy-Lejeune (2003) compare trois types d'étudiants mobiles (assistants de langues, étudiants Erasmus et étudiants en écoles supérieures), Taajamo (2005) lui « mélange » les étudiants internationaux (long-terme) et les étudiants en échange de type Erasmus (court-terme).

étranger » d'Anquetil, 2006 et la prise de conscience de l'*étrangeté* vs. l'*assimilation* chez Dervin, 2007d).

Quels éléments retenir sur l'expérience Erasmus à la lecture de ces travaux ? Les idées et analyses convergentes sont nombreuses. Murphy-Lejeune (2003 : 200) qualifie l'expérience de ce qu'elle appelle « les nouveaux étrangers » comme se situant « *entre la mobilité passagère du touriste et le déplacement à long terme du migrant* ». Papatsiba (2003 : XIII), dans l'introduction à sa recherche explique que « *contrairement à l'immigré, l'étudiant sait qu'il rentrera chez lui mais la grande différence est qu'il jouit d'un statut globalement positif dans la société d'arrivée qui lui ouvre un champ des possibles* ». Ces faits ont bien évidemment une influence sur l'expérience dans le pays étranger. Murphy-Lejeune (2000b : 22) ajoute que des variables telles que les conditions de logement et les conditions sociales du séjour ont un impact supplémentaire sur l'inscription sociale des étudiants Erasmus et leur réalisation du désir d'altérité locale. Selon les pays, les étudiants sont placés dans des résidences universitaires (cas général en Finlande) ou bien ils cherchent eux-mêmes un appartement. Taajamo (2005 : 112), par exemple, montre comment les étudiants en mobilité en Finlande ont du mal à rencontrer les « locaux » et à devenir amis avec des Finlandais, à cause du caractère « ghettoïsant » de cette pratique³³. Taajamo (*Ibid.* : 11) ajoute que « *the students would want to learn more about Finnish culture, lifestyle and customs than what they could as outsiders without contacts to Finns*³⁴ ». Une conséquence directe de cette situation est la multiplication des représentations sur les hôtes (exotisme, Murphy-Lejeune, 2003 : 89), sur les membres de leurs groupes nationaux (ethnocentrisme³⁵) et sur ce qu'être étranger signifie (Papatsiba, *Ibid.* : 137 & 185 ; Murphy-Lejeune, *Ibid.* : chapitre 5 ; Taajamo, 2005 : 116, etc.). Papatsiba (2003 : 142), par exemple, constate des commentaires à la fois xénophiles et xénophobes dans les rapports écrits³⁶ qu'elle a étudiés et que la situation d'étrangeté est vécue comme étant « *« déficitaire » par rapport au modèle « plein » incarné par l'autochtone* » (*Ibid.* : 185).

Le deuxième élément qui est souligné par les recherches est la proximité qui se crée entre les étudiants Erasmus (Murphy-Lejeune, 2003 : 174), ou ce que certains chercheurs appellent le « cocon » (Papatsiba, 2003 : 168), la « bulle » (Dervin, 2006) Erasmus. Au fil du séjour, les étudiants se fondent dans des *tribus* Erasmus (souvent imaginaires, cf. Papatsiba, 2003 : 169), des *tribus* nationales³⁷ (Taajamo, 2003 sur les Finlandais en Angleterre ; Dervin (*à paraître*) sur les Finlandais finnophones et suédophones en France ; Papatsiba, 2003 : 172), des *tribus* binationales (Papatsiba, 2003 : 175), des *tribus* sportives (Cf. Taajamo, 1998), des minorités (homosexuels, minorités linguistiques et même handicapés, Dervin *à paraître*), etc. Papatsiba (2003 : 170) souligne les dangers de ces rassemblements³⁸ parce qu'ils « *peuvent renforcer la formation d'attitudes défensives et retarder, voire empêcher l'engagement dans un processus d'inter-connaissance, d'inter-compréhension et d'empathie avec l'autre culturellement différent, représentant de la culture dans laquelle l'étudiant se trouve immergé* ». Murphy-Lejeune (2000b : 17) et Papatsiba (2003 : 170-171) insistent également sur le fait que ces *tribus* ont une forme assez instable, voir « légère ».

Enfin, quant aux apprentissages liés au séjour, parmi ceux esquissés plus haut (apprentissage disciplinaires, linguistiques et intellectuels, les apprentissages socioculturels, et enfin les apprentissages personnels ou liés à la perception de soi) retenons ce qu'Anquetil (2006 : 45) écrit à propos d'un élément auquel nous tenterons d'apporter des réponses : « *on est frappé par l'insistance des étudiants sur la valeur existentielle de la période Erasmus, comme expérience de vie ; l'impression dominante étant d'avoir vécu intensément, contrairement aux années de sédentarité ou aux expériences touristiques* » (le gras est notre ajout). Papatsiba a relevé la même insistance dans son étude (2003 : 115). Certains chercheurs notent aussi que, malgré ces interrogations, la perception des autres (certains Erasmus et les locaux) et du

33 Cf. également Dervin, 2006 et Murphy-Lejeune, 2003 : 168. La ségrégation de certains étudiants Erasmus rappelle les hétérotopies de Foucault ([1967] 1984). La Cleca remarque d'ailleurs à propos du ghetto (qui rappelle le concept de Foucault) qu'il est « *une façon de limiter le malentendu interculturel, et de le gérer en se servant de l'espace urbain* » (2002 : 41).

34 Nous émettons déjà des réserves quant à cette idée, cf. chapitre deux, partie 2.

35 Ce terme est compris comme « *assuming that the worldview of one's culture is central to all reality* » (Bennett, 1993 : 30). Des signes d'ethnophobie sont également soulignés par Papatsiba (*Ibid.*) et Dervin (2006).

36 Ces rapports étaient rédigés pour la région Rhône-Alpes après le séjour.

37 Murphy-Lejeune (2003 : 165) parle de « *réseau ethnique* ».

38 Nous avons remis en cause cette idée (Dervin, 2006) car elle dissimule un discours multiculturaliste et déterministe sur l'hôte (cf. chapitre 2, 3.). En outre, cet argument « nihilise » toute la richesse interculturelle des tribus mentionnées plus haut. Il est également en décalage avec l'approche de notre étude.

Même est souvent basée sur un discours dialectique d'acceptation de la « différence » (refus des stéréotypes) marqué par des commentaires amplement stéréotypés (Paganini-Rainaud, 1998 ; Dervin, 2003 ; Papatsiba, *Ibid.*).

[PAUSE³⁹]

Le retour sur l'historique des mobilités estudiantines ainsi que le relevé des recherches antérieures ont souligné l'importance croissante de ce type de mobilité et la diversité de problématiques qui ont été exposées. Toutefois, comme le souligne Murphy-Lejeune (2003 : 15), « *la demande de recherches dans ce domaine se fait plus pressante* » pour permettre une meilleure compréhension des phénomènes afférents mais aussi des mythes qui entourent ces mobilités (mythes issus du sens commun, des politiques, des médias... mais aussi des recherches mêmes). La présente étude propose donc de s'éloigner des objets et méthodes de recherche adoptés par nos prédécesseurs et surtout de les compléter. Comme nous l'avons indiqué *supra*, les recherches sur le phénomène Erasmus ont surtout été des analyses de contenu (surnommées parfois « analyse du discours »), souvent basées sur les « dits » des étudiants et non sur l'instabilité du « discours ». Les approches ont également été fondées sur une vision du moi et des autres qui est, à notre avis, souvent duale (l'étudiant étranger en tant que représentant de tel pays qui se trouve face à tel « autre » local). Ainsi, N. Lerot, dans son étude sur les étudiants francophones dans trois pays (Suisse, France et Canada), écrit à propos des soirées organisées entre les étudiants étrangers : « *C'est au cours de ces quelques soirées que les étudiants, venus des cinq continents, commencent à apprendre la culture de l'autre, la diversité et la richesse conscients de notre monde et la beauté du partage* » (2004 : 435). On a ici un discours clairement idéaliste sur l'autre et la diversité, qui, nous le verrons, se place fortement dans un paradigme culturaliste. On trouve également par exemple chez M.-C. Patron, qui a travaillé sur des étudiants français en mobilité en Australie, un discours paradoxal que nous tenterons d'éviter dans cette étude. Dans sa conclusion, Patron critique l'approche culturaliste de la façon suivante : « *Culturalism, where members of a group are reduced to the pre-defined characteristics of a cultural label, is further argued as otherising the individual* » (2007 : 307). Néanmoins, dans le chapitre quatre de l'étude, elle semble soutenir ce qu'elle appelle un sentiment de « *reverse culture shock* » observé chez une étudiante française face au « monolinguisme des Français » et à leur *intolérance envers les non-natifs* en faisant référence à un chercheur (Sullivan) qui affirme que « *French people have a reputation for making no effort to communicate with foreigners whose French is less than perfect* » (2007 : 181).

Nous souhaitons donc nous placer dans la lignée de Ph. Pierre (2003 : 19) quand il décrit les résultats de certaines sciences sociales à propos des mobilités des hommes d'affaire :

Le discours des sciences sociales évoquera d'« immanquables » problèmes d'adaptation (dépression, angoisse, aliénation, marginalité...), parlera de « double appartenance », de « double identité » (au risque de la contradiction puisque qui dit identité dit par définition unicité). Exagérant l'étanchéité des groupes ethniques et le poids des générations, concevant les individus uniquement en fonction de leur identité ethnique, ces études se montrent peu opérantes quand on cherche à saisir les aspects dynamiques du processus d'identification des cadres internationaux (...).

Le type d'approche adoptée ici, qui trouve ses racines dans de nouveaux paradigmes sociétaux, entre autres, les réflexions postmodernes et interculturelles, sera la base de notre étude pour traiter de l'identité et de l'altérité.

39 Nous faisons suivre chaque partie du cadre théorique par une synthèse que nous nommons « pause ».

CHAPITRE DEUX : SOI ET LES AUTRES : IDENTITES ET ALTERITES

Héraclite dit quelque part que tout passe et que rien ne demeure; et, comparant les existants au flux d'un fleuve, il dit que l'on ne saurait entrer deux fois dans le même fleuve.

Platon, *Cratyle*, 402a.

La plupart du temps – là encore vu de loin ou de haut – un individu s'aligne sur la définition de la situation. Au travail, il est avant tout ouvrier ou cadre. Mais dans le déroulement d'une journée de travail, son identité n'est pas stable. A la pause, il peut parler d'autre chose, du film vu hier, des enfants qui rentrent à l'école, de la réunion syndicale... Le midi, il peut déjeuner en choisissant les personnes à côté de qui il s'assoit. (...).

François de Singly, 2003 : 79.

Le monde auquel je suis est toujours un monde que je constitue avec l'autre de la manière la plus effective : un monde commun.

François Jacques, 1982 : 124.

There has been a veritable discursive explosion in recent years around the concept of identity.

Stuart Hall, 1996 : 1.

2.1. MONDES CONTEMPORAINS : UNE RUPTURE SIGNIFICATIVE ?

Deux concepts centraux sont abordés ici : l'identité et l'altérité. Parler de ces deux éléments nécessite de recontextualiser ce que Marc Augé appelle « *les mondes contemporains* » (1994) ou Yves Bonny « *le temps présent* » (2004), car on observe depuis une bonne trentaine d'années des modifications paradigmatiques dans les différentes analyses proposées sur ces mondes et qu'il est nécessaire de dégager ici. Yves Bonny (2004 : 2) les qualifie comme étant « *une forme de conscience historique inédite, marquée par le sentiment de vivre une rupture significative, ou encore par le désir de l'anticiper ou de la provoquer* ». Nous retiendrons le terme de *mondes contemporains* de Marc Augé car celui-ci marque la coexistence de mondes divers au sein d'un même espace-temps (1999 : 88).

Notre travail se place donc dans le cadre large de l'étude des mondes contemporains, « *ce grand substrat, ce background dans lequel chacun baigne sans y faire attention* » (Maffesoli, 2002 : 90). L'un des problèmes majeurs des analyses de ces mondes contemporains est la terminologie qui est employée dans divers domaines de recherche (philosophie, histoire, art, technologie et sociologie) car « *dans toutes sortes de contextes, sans beaucoup de précision, [ces mondes ont] acquis un certain nombre de significations pas toujours très claires (...)* » (Bonny, *Ibid.* : 1). Ces analyses se caractérisent dans les recherches en sciences humaines et sociales par un *quasi-paradigme*⁴⁰ ou une *épistémé* renouvelée. Michel Foucault définit l'épistémé comme

L'ensemble des relations pouvant unir, à une époque donnée, les pratiques discursives qui donnent lieu à des figures épistémologiques, à des sciences, éventuellement à des systèmes formalisés ; le mode selon lequel, dans chacune de ces formations discursives, se situent et s'opèrent les passages à l'épistémologisation, à la scienticité, à la formalisation (1969 : 250).

Cet ensemble de relations, c'est ce que Foucault lui-même a énoncé à propos des mondes modernes, de l'époque moderne (XVII-XIX^{ème} siècles, phénomène amorcé à la Renaissance) dans ses études sur les prisons, les asiles, etc.

Nous posons la nouvelle épistémé qui émerge des analyses contemporaines (que nous retrouverons dans les études linguistiques présentées *infra* cf. chapitre 3) en hypothèse de travail car elle permet de remettre en cause les idées ancrées dans la *doxa* (ou l'imaginaire social, cf. Peytard, 1995 : 121) ; et même dans certains écrits « scientifiques » qui soulignent par exemple l'unicité de l'être (Lewellen, 2002 : 46). Nous essayerons d'établir sa pertinence pour analyser la définition des concepts-clés de notre étude. Commençons par les termes Modernité et Postmodernité qui ont suscité des débats parfois farouches entre chercheurs et penseurs (cf. entre autres Taylor, 1998 ; Beck, 2003 ; Finkelkraut, 2005).

2.1.1 MODERNITE ET POSTMODERNITE

Pour commencer, notons avec Nicole Aubert (2004 : 13-15) que la modernité (ou « les Temps modernes ») marquerait les changements importants qui ont commencé à apparaître vers la fin du Moyen-âge⁴¹, avec l'avènement « *d'une science autonome, qui s'affranchit aussi bien de la religion que de la politique ou même de l'éthique* » (Aubert, *Ibid.* : 13). La Renaissance en Europe de l'Ouest, la Réforme, la découverte et la colonisation du Nouveau Monde sont souvent considérées comme des signes de l'émergence de la Modernité. De nombreux auteurs s'entendent néanmoins sur le fait que ce mouvement s'est confirmé de façon encore plus radicale au siècle des Lumières (XVIII^{ème}), qui était basé sur les idéaux de liberté et d'égalité et qui a connu la naissance de trois idées nouvelles : le progrès, la raison et le bonheur (Maffesoli, 2003 : 22 ; Aubert, *Ibid.* : 14 ; Bauman, 1987 : 5). Bauman décrit cette époque comme étant « solide » car, d'après lui,

40 Dépelteau (2000 : 18) en référence au philosophe T. Kuhn, qui avait défini des paradigmes pour les sciences naturelles. Dans les sciences humaines, l'influence des paradigmes étant plus restreinte, il opte pour le terme « *quasi-paradigmes* ». Nous prenons note de cette nuance mais conservons le terme paradigme.

41 On parle en anglais d' « *Early Modernity* » (Bonny, *Ibid.* : 30).

« Solid modernity » considered accidents, contingencies, under-determination, sudden, unexpected, surprising, sometimes harrowing turns of events, as temporary irritants. « Solid modernity » believed that one can achieve a fully rational perfect world, rationally perfect or perfectly rational⁴².

Cette époque connaît également la naissance des « *méta-récits* » analysés par Jean-François Lyotard (1979) et surtout des structures d'encadrement et de sociabilité (famille, église, école, etc.), l'émergence des Etats-Nations et le début d'unification linguistique et culturelle au sein de divers pays⁴³ (Thiesse, 1998).

Ces « *méta-récits* » ont été remis en question à partir des années 1960 (Lyotard, *Ibid.*) lors de l'émergence du paradigme de la postmodernité⁴⁴ (Bonny, 2004 : 45). Perry Anderson (1998) date le premier emploi du terme en 1934 (à propos de la poésie hispano-américaine) puis il est utilisé pour la première fois dans les années 1960 en architecture (Aubert, *Ibid.* : 14). La postmodernité n'est pas une période historique précise ; certains la voient comme une continuation de la Modernité (« *une synergie de l'archaïque et du développement technologique* » Maffesoli, 2004a : 53), alors que d'autres y voient une rupture très claire (Aubert, 2004). L'une des thèses principales de la postmodernité est que les individus contemporains se sont éloignés de l'universalisme de la Modernité (les « *grands récits* » de Lyotard, *Ibid.* : égalité et liberté ; Bauman, 1987 : 120) pour se tourner vers une pensée de la complexité (Morin, 2005), de la différence (Wieviorka, 2001) ou « *à une sorte de patchwork, de bric-à-brac idéologique, à des idéologies portatives, multipliées et diverses, à une forme de « babélisation de la pensée* » (Maffesoli, 2004b). Ces thèses sont parfois jugées irréalistes et sont accusées de ne prendre qu'une partie des populations contemporaines en considération (cf. entre autres : les « *déchets humains* » de Bauman (2004b). Par exemple, Bonny (*Ibid.* : 63) remet en question le concept de postmodernité en affirmant que : « *lorsque des populations entières se battent pour leur survie ou pour l'obtention de droits élémentaires, les discours sophistiqués sur la fin des métarécits ou de l'histoire, sur la réalité virtuelle ou sur la fragmentation de la subjectivité sonnent profondément creux* ».

Depuis une dizaine d'années, les analyses dites postmodernes semblent laisser la place à de nouveaux mouvements, de nouveaux regards difficiles à évaluer à cause de leurs multitudes et terminologies⁴⁵. Que ce soit dans la recherche anglo-saxonne ou francophone, on a eu recours à de nombreux attributs afin de désigner cette épistémè : « *surmodernité* » (Augé, 1992 : 43 & Ballandier, 2001), « *hypermodernité* » (Ascher, 2005 ; Aubert et al., 2004), « *modernité avancée* » (Giddens, 1991) ou « *modernité liquide* » (Bauman, 2000). Un certain consensus, « *un idéal-type*⁴⁶ » (Weber, 1949) ressort de ces analyses de phénomènes contemporains. Celles-ci ont un caractère « en chantier », « inachevé » qu'il convient de souligner ici. Les définitions proposées par Nicole Aubert (2004) et Zygmund Bauman (2001) de leurs paradigmes semblent les plus adaptées à notre contexte d'étude. D'après Aubert (*Ibid.* : 14), l'hypermodernité marque un changement sociétal mais pas une rupture avec la modernité. Pour elle, l'hypermodernité, c'est « *l'exacerbation, la radicalisation de la modernité* » (*Ibid.* : 15) et l'« *excès, fragmentation, incertitude quant à la définition de soi* » (*Ibid.* : 16). Dans ce paradigme, l'individu « *en tant*

42 Zygmunt Bauman, Milena Yakimova. *A postmodern grid of the worldmap ? Interview with Zygmunt Bauman*. Disponible sur le site : <http://www.eurozine.com/articles/2002-11-08-bauman-en.html> (visité le 25.5.2006).

43 Hroch, dans ses études de cas sur la naissance des états-nations dans divers pays européens, définit l'état-nation « *to be a large social group characterised by a combination of several kinds of relation (economic, territorial, political, religious, cultural, linguistic and so on) which arise on the one hand from the solution found to be the fundamental antagonism between man and nature on a specific compact land-area, and on the other hand from the reflection of these relations in the consciousness of the people* » (1985 : 4-5). Cf. également l'ouvrage d'Encrevé et de Braudeau sur "l'unification" du français durant la Modernité (2007).

44 Parfois confondu avec le terme « postmodernisme » qui correspond à « *un ensemble de courants et de mouvements culturels et intellectuels* » (Bonny *Ibid.* : 3).

45 Nous tiendrons ici compte de la mise en garde de M. Maffesoli (2003 : 19) : « *C'est en ce sens qu'il n'est pas question « d'être postmoderne », comme l'on pourrait avoir ou être telle ou telle identité, mais bien plutôt d'utiliser un mot, une simple notion, comme levier méthodologique, le plus pertinent possible, pour comprendre des relations et des phénomènes sociaux qui ne sont qu'à l'état naissant, mais dont il est difficile de nier l'importance tant quantitative que qualitative* ».

46 « *An ideal type is formed by the one-sided accentuation of one or more points of view and by the synthesis of a great many diffuse, discrete, more or less present and occasionally absent concrete individual phenomena, which are arranged according to those one-sidedly emphasized viewpoints into a unified analytical construct. In its conceptual purity, this mental construct cannot be found empirically anywhere in reality. It is a Utopia* » (*Ibid.* : 89).

qu'entité unique, n'existe évidemment pas » (Ibid. : 24) et vit dans « l'immédiateté, l'instantanéité des relations, mettant à l'écart l'éventualité, voire la capacité de l'engagement et de l'inscription dans le temps » (Haroche, Ibid. : 30). Chez Bauman, on retrouve les mêmes idées, exprimées sous la métaphore du liquide⁴⁷ (e.g. il parle de *Modernité liquide*, *amour liquide* pour décrire les relations, *peurs liquides* pour décrire l'avenir, etc.) :

*One attribute that liquids possess and solids don't, an attribute that makes liquids an apt metaphor for our times, is the fluids' intrinsic inability to hold their shape for long on their own. The "flow", the defining characteristic of all liquids, means a continuous and irreversible change of mutual position of parts that due to the faintness of inter-molecular bonds can be triggered by even the weakest of stresses*⁴⁸.

Comme les recherches antérieures le soulignaient (chapitre 1, 2.2), ces caractéristiques (surtout celle de la liquidité) semblent correspondre au vécu des étudiants européens en mobilité. La conclusion que tire Elizabeth Murphy-Lejeune de sa recherche sur « les nouveaux étrangers » (2003 : 203) montre bien la correspondance entre les analyses :

Voyager et vivre à l'étranger pour un certain nombre signifie dans ce contexte s'aventurer dans un nouvel espace-temps, découvrir de nouveaux horizons où l'ancien et le nouveau se mêlent, s'habituer à traverser tempêtes et calmes, éviter périls et rochers, déceler d'étranges coutumes derrière des langages secrets, expérimenter des moyens et des stratégies originaux pour négocier l'inattendu, mettre à l'épreuve ses propres ressources, méditer sur l'identique et l'autre, essayer des identités potentielles et flexibles comme de nouveaux vêtements, et sans cesse apprendre.

2.1.2 REACTIONS AUX NOUVEAUX MONDES : IMAGINAIRES COMMUNAUTAIRES, COMMUNAUTÉS IMAGINÉES

L'imaginaire n'est pas une forme sociale cachée, secrète, inconsciente, qui vit sous les filtres du tissu social. Il n'est pas le reflet, le miroir déformé, le monde renversé ou l'ombre de la réalité, une société souterraine qui creuserait en profondeur les égouts de la vie quotidienne : il structure en profondeur l'entendement humain.

Patrick Legros et al., 2006 : 88.

Les conséquences de ces nouveaux mondes sur les relations entre les personnes sont la base de nombreuses études. Tout d'abord, Michel Maffesoli (1993 : 41 ; 2003 : 93-99) nous permet d'introduire cette thématique lorsqu'il contredit ce qu'il nomme de *doxa* et de *sens commun*⁴⁹ : l'individualisme montant des mondes contemporains. D'après lui, c'est plutôt l'individualisme qui est en déclin, car, il est clair que le groupe est de plus en plus nécessaire car c'est lui qui fait qu'une personne existe.

L'une des relations primaires de la vie sociale de chacun depuis l'avènement de la Modernité est l'Etat-Nation. Qualifié de « *communautés imaginées* » par Benedict Anderson (1991), de « *partages mythiques* » (Bauman, 1996 : 39), l'appartenance à un pays mène souvent à un « *nationalisme banal* » au quotidien (Billig, 1995), en contact des *mêmes* et des *autres*, chez soi ou à l'étranger⁵⁰. Ce nationalisme se traduit par une identification avec un groupe d'individus très large (la Nation) et une préférence ou mise en valeur de son pays. Toutefois, nombre d'observateurs ont noté la « désagrégation » de ces communautés (Kauffman, 2004 : 17, 58) ou « *une crise des sens qui frappe la planète entière et se traduit par un emballement des*

47 Pour une critique du paradigme de Bauman, cf. de Singly, 2007 : 11.

48 Zygmunt Bauman, Milena Yakimova. *A postmodern grid of the worldmap ? Interview with Zygmunt Bauman.* <http://www.eurozine.com/articles/2002-11-08-bauman-en.html> (visité le 25.5.2006).

49 La *doxa* et le *sens commun* sont compris ici comme « *un ensemble de représentations socialement prédominantes, dont la vérité est incertaine* (...) » (Plantin, 2002 : 198). On se référera à Sarfati (2000) et Paveau (2006) qui proposent une critique de ces termes en sciences du langage.

50 Rappelons ici les mots de Michel Frank sur le voyage qu'il décrit comme « *une structure anthropologique de l'imaginaire* » (2002 : 123).

quêtes identitaires » (Augé et Colleyn, 2004 : 16-17). Pourtant, elles demeurent ancrées dans l'inconscient des individus et mènent parfois à des extrémismes (cf. par exemple les analyses de Boniface (2006) sur le football et le nationalisme).

De nombreux chercheurs montrent que, pour faire face à cette crise de sens, l'individu connaît des formes nouvelles de relations, au-delà de l'appartenance *cosmologique* à un Etat-Nation ou aux autres « Grands Récits ». Z. Bauman (2007) résume cet argument dans *Liquid times, living in an age of uncertainty*, à propos des sociétés contemporaines :

« *Society* » is increasingly viewed and treated as a network rather than a « structure » (let alone a solid "totality") : it is perceived and treated as a matrix of random connections and disconnections and of an essentially infinite volume of possible permutations.

Nicole Aubert (2004 : 20), de son côté, explique comment les « *engagements durables et attachants ont été remplacés par des rencontres brèves, éphémères et interchangeables* » dans ces relations. Les identifications multiples (cf. plus bas, 2.), symboles de la personne contemporaine, sont liées directement aux nouvelles formes de socialisation : les « nouvelles familles » (Cf. les travaux du sociologue de Singly, 2003), la communication par le biais de nouvelles technologies⁵¹ (Cf. Turkle, 1997 ; Tredan et les « blog amis », 2005) et les pseudo-communautés (Beniger, 1987 : 352-371), les « communautés-crochets » ou « communautés garde-robes » (Bauman, 2004a : 31) avec lesquelles on s'associe pour un certain moment (communautés professionnelles, « ethniques », religieuses, médiatiques, sportives, éducatives, touristiques...). Bauman (*Ibid.* : 31) les définit ainsi : « *Cloakroom communities are patched together for the duration of the spectacle and promptly dismantled again once the spectators collect their coats from the hooks in the cloakroom* ». Nous reviendrons sur ce concept *infra* (1.3.1.2).

Michel Maffesoli, quant à lui, en se référant au « néo-tribalisme » pour décrire cette donnée, décline les conséquences sur les socialisations contemporaines : d'une part, « *le tribalisme postmoderne*⁵² *marque bien l'éclatement des sociétés homogènes* » (1997 : 15) et la diversification des appartenances sociétales (Cf. Hannerz, 1996 ; Amselle, 2001 ; Abdallah-Pretceille, 2003). Par ailleurs, puisqu'il y a plutôt « association », « alliance » entre les personnes pour un moment, pour un lieu donnés, « *la communauté se caractérisera moins par un projet (pro-jectum) tourné vers l'avenir que par l'effectuation in actu de la pulsion à être-ensemble* » (Maffesoli, 1988 : 36).

Voyons maintenant les conséquences de ces imaginaires communautaires sur les constructions identitaires des individus contemporains.

51 Par exemple, Urry (2000 : 40) affirme que « *by the end of the 20th century, the Internet is a metaphor for a social life as fluid* ».

52 A l'inverse d'un bon nombre d'observateurs, Maffesoli conserve le terme *postmodernité* pour parler des mondes contemporains.

2.2. IDENTITES ET ALTERITES DANS LES MONDES CONTEMPORAINS

Socrate - Je m'en vais t'exposer une théorie qui ne manque pas d'intérêt : c'est, dit-on, qu'il n'y a rien qui soit individuellement lui-même et en lui-même; rien non plus que tu puisses désigner à bon droit, pas davantage qualifier d'aucune façon que ce soit; que, au contraire, si tu attribues la qualité de grand à un objet, c'est, aussi bien, petit qu'il apparaîtra, et léger si tu le qualifies de lourd; et ainsi de tout sans exception, attendu qu'il n'y a pas d'existence individuelle, pas d'existence, ni d'un être, ni d'une qualification quelconque de cet être; mais c'est de la translation, du mouvement, du mélange réciproque, que résulte tout ce dont nous disons qu'il 'est'; ce qui est une désignation incorrecte, car rien n'« est » jamais, mais « devient » toujours.

Platon, *Théétète*. 152 d, e.

Il n'existe pas de choses faites, mais seulement des choses qui se font, pas d'états qui se maintiennent, mais seulement des états qui changent. Le repos n'est jamais qu'apparent, ou plutôt relatif.

Henri Bergson, [1903] 1946 : 211.

Or, depuis assez longtemps, savants, politiques, journalistes, régionalistes, finalement tout le monde, utilisent jusqu'à la nausée le terme identité sans y voir d'abord cette pure erreur de logique dont la dérive aboutit à une faute pire.

Michel Serres, 2006 : 176.

La philosophie s'intéresse depuis la Grèce antique aux principes d'identité et de mouvance identitaire. Socrate, comme on peut le voir dans la citation de Platon en exergue, voyait déjà l'individu comme « en devenir », non fixé. Le philosophe présocratique Héraclite, quant à lui, affirmait dans ses fragments que « *On ne peut pas se baigner deux fois dans le même fleuve. [Toutes choses] se répandent et de nouveau se contractent, s'approchent et s'éloignent* »⁵³. Plus tard, au XXème siècle, des philosophes comme Alfred Whitehead (1929), Henri Bergson (1946) et plus proche de nous Gilbert Simondon (2005) ont repris la thématique et mis en avant une vision mouvante de l'être⁵⁴ tout en essayant de faire une synthèse des travaux issus des sciences dures et de la philosophie⁵⁵. Actuellement, l'identité est un thème en vogue non seulement dans la recherche mais aussi dans la vie de tous les jours : les talk shows de « pseudo-thérapie » à la télévision y font souvent référence, la littérature du « self-help » trouve des millions de lecteurs dans le monde, etc. (Benwell et Stokoe, 2006 : 17). En sciences humaines et sociales, une archéologie du concept d'identité montre comment l'on est passé d'une compréhension de celui-ci comme projet interne de l'individu à des analyses de l'émergence de ce concept comme création sociale et collective. Ces changements paradigmatiques co-habitent depuis quelques décennies avec des approches dites postmodernes où l'identité est vue comme « *fluid, fragmentary, contingent and, above all, constructed in discourse* » (Benwell et Stokoe, *Ibid.* : 16).

La recherche en sciences sociales et humaines a réorienté récemment ses débats sur l'individu et la société à partir des notions d'identité et de différence (Albrow, 1999 : 100) parce que celles-ci pourraient permettre de dévoiler maintes facettes du sociétal contemporain (Bauman, 2002 : 56). Olivier de Sardan, dans son ouvrage de 1995, expose comment certaines sociologies et anthropologies ont (eu) recours à de l'unificateur, de l'homogénéisant et du systématisant et comment elles « *introduisent (...) souvent plus de cohérence dans leur objet que celle-ci n'en comporte* » (*Ibid.* : 156) lorsqu'elles traitent de ces questions.

53 Fragments d'Héraclite traduits et commentés par Simone Weil. Disponible sur : <http://agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Heraclite> visité le 11.2.2006.

54 Cf. le séminaire sur l'ontologie du devenir proposé par Anne Fagot-Largeault au Collège de France en 2006-2007.

55 Notons ici d'ailleurs que cette tentative de symbiose est effectuée par Martine Abdallah-Pretceille dans une publication interdisciplinaire intitulée « *Les métamorphoses de l'identité* » dans laquelle elle réunit notamment biologistes et humanistes pour comparer et confronter leurs perspectives sur l'identité (2006).

L'évolution vers les mondes contemporains a permis une déconstruction de ces concepts et un dépassement des « *lectures dichotomiques fréquemment mobilisées dans le cadre des luttes centrées sur les questions de race, d'ethnicité, de genre, d'orientation sexuelle ou encore d'impérialisme culturel* » (Bonny, *Ibid.* : 130). Presque tous les penseurs des dernières décennies se sont attachés à cette notion et l'ont théorisée : Zygmunt Bauman, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Claude Lévi-Strauss, Michel Maffesoli, Paul Ricoeur, Charles Taylor, etc. (Brubaker et Cooper, 2000 : 4).

Les différents travaux sur la mobilité estudiantine se sont également souvent questionnés sur la thématique de l'identité et de l'altérité car l'expérience de l'altérité absolue de l'étranger semble mener les universitaires mobiles à des questionnements sur le soi et l'autre. Néanmoins, comme nous l'avons montré dans notre inventaire des recherches antérieures, les chercheurs ont souvent considéré cette question sous le signe de la dichotomie (l'étudiant devient/reste un autre « unique » ou bien est entre les deux, cf. Murphy-Lejeune, 2003 : 182) et de « l'unicité ». Par exemple, Vassiliki Papatsiba (2003) semble travailler à partir d'un paradigme de pluralité de l'individu lorsqu'elle explique que l'expérience de l'étrangeté dans le cadre des mobilités estudiantines à court-terme conduit à la fois à quelques prises de conscience de pluralités identitaires mais en termes d'addition d'identités. Nous nous éloignons d'une vision de l'identité unique ou « additionalisante » dans ce qui suit et interrogeons la polysémie du concept de l'identité et des termes y afférents.

2.2.1 IDENTITES LIQUIDES ET MASCARADES

Le concept d'identité est incontestablement l'un des concepts les plus étudiés en sciences humaines et sociales (Dorais, 2004 : 1). Kauffman, dans son historique des recherches sur l'identité (2004 : 58) explique qu'elle a commencé à intéresser parce qu'elle « *est devenue incertaine* ». Une définition générale de l'identité, qui semble acceptée de beaucoup, est « *la façon dont l'être humain construit son rapport personnel avec l'environnement* » (Dorais, *Ibid.*). Toutefois, selon les analyses contemporaines, cette définition réduit la complexité de plus en plus attestée de l'être humain.

D'après Michel Maffesoli (2003 : 26-27), la modernité avait marqué la naissance de l'individu à qui on reconnaissait une identité autre que celle donnée par le « divin ». Le sujet des Lumières au XVIII^{ème} siècle, quant à lui, était basé sur une conception unifiante et immanente de l'identité (Hall, 1992 : 275). La postmodernité rend cette identité « saturée » (Maffesoli, 2004b : 147) et permet à chacun de revêtir l'identité (les identités) de son choix (parfois à son propre insu ou pour manipuler) : autrement dit, la pluralité, la diversité interne et externe à l'individu, la fragmentation semble être en passe d'être reconnue. Hall (*Ibid.* : 276) explique cette transformation comme suit : « *identity becomes a « moveable feast : formed and transformed continuously in relation to the ways we are represented or addressed in the cultural systems which surround us* ». Par ailleurs, Michel Maffesoli (1997, 2004b) suggère de parler d'*identification*⁵⁶, plutôt que d'identité pour traduire le côté malléable du concept alors que Gilles Deleuze et Félix Guattari (1976) mais aussi Edouard Glissant (1997) envisagent l'identité comme rhizomique, hybride et multiple. Un bon nombre de chercheurs dénoncent les conceptions fantasmées de ce que Michel Maffesoli appelle « l'unicité » (l'individu comme être indivisible et stable, *Ibid.* cf. aussi La Cecla, 2002 : 99). C'est ce qu'Anthony Giddens désigne par l'expression « *la sécurité ontologique* » (1991 : 187). Brubaker et Cooper (2001 : 17) soulignent d'ailleurs le paradoxe engendré par l'utilisation du terme même d'identité (ils parlent d'*oxymoron*, *Ibid.* : 34), qui sémantiquement réfère à la similarité, et qui rejette donc l'idée que celle-ci est une création permanente.

L'identité est donc une « *odyssée personnelle* » (Albrow, *Ibid.* : 103), une spectralité (Baudrillard et Guillaume, 1994 : 37) d'une part individuelle et d'autre part groupale (Horsman & Marshall, 1994). Cette construction permet de manifester des distinctions (différences avec l'autre⁵⁷, endogroupe/exogroupe, le « contradictoirel »), des points de rencontre (« le Même ») et une totalité dans le sociétal (la somme des distinctions et points de rencontre qui forme notre place dans la société) (Létourneau, 2003). Abdallah-

56 Cf. aussi Bauman (2002 : 69) et l'article critique de Brubaker et Cooper (2001) qui remettent en question l'utilisation du concept d'identité dans les sciences humaines et sociales.

57 Cf. Abou (1981 : 31).

Pretceille précise que c'est surtout par la confrontation avec l'altérité (i.e. tout autre, même les altérités internes de soi, cf. *infra*) que l'individu crée son identification (2003 : 36, cf. également Ch. Taylor qui affirme que « *one cannot be a self on own's own* », 1989 : 36).

Cet exercice complexe de création d'« altérisation » du soi et des autres (Bauman, 1993 : 161), Moscovici le désigne comme étant « *une polyphasie cognitive*⁵⁸ », selon laquelle « *plusieurs modes de pensée coexistent couramment chez le même individu* » (1976 : 279). Cette polyphasie permet à l'individu de s'adapter à différents contextes d'interlocution. Enfin, pour Kauffman (2004), l'identité est « *une fiction* » (*Ibid.* : 16) et donc « *un mensonge nécessaire* » (*Ibid.* : 18).

Maffesoli permet de tirer des conclusions intéressantes à partir de là en revendiquant la (re-) naissance de la *personne*⁵⁹ dans les sociétés contemporaines. Il fait allusion à l'origine latine du mot, *persona*, qui veut dire « masque » :

Le terme d'individu, ai-je dit, ne semble plus de mise. En tout cas dans son sens strict. Peut-être faudrait-il parler, pour la postmodernité d'une personne ("persona") jouant des rôles divers au sein des tribus auxquelles elle adhère. L'identité se fragilise. Les identifications multiples, par contre, se multiplient. (Maffesoli 1993 : 16⁶⁰)

On comprend alors que les mondes contemporains soient un peu comme des « mascarades » où chacun aurait la possibilité de porter le masque (l'identité) qu'il désire (ou non) à différents moments⁶¹. Ces mascarades ont des conséquences sur les mondes contemporains, ainsi, selon Efrat Tseelon (2001 : 3) :

Masquerade unsettles and disrupts the fantasy of coherent, unitary, stable, mutually exclusive divisions. It replaces clarity with ambiguity, certainty with reflexivity, and phantasmic constructions of containment and closure with constructions that in reality are more messy, diverse, impure and imperfect.

L'errance et la performance sont d'ailleurs, d'après M. Maffesoli (1997 : 105), « *un modus operandi permettant d'aborder ce pluralisme structurel* ». En contrepartie, « *l'enracinement* » (Castells, 1996 : 3) affecte souvent les contacts interculturels (Abdallah-Pretceille, 1986, 2003). Ainsi, l'étranger, lui, dans un contexte de rencontre(s) interculturelle(s) et malgré son statut et son/ses identification/s, demeure « mis en fiction » (Augé, 1997b : 167) : son appartenance nationale/ethnique primant sur le reste des appartenances identitaires aux yeux des autres⁶². Michel Maffesoli (1997 : 27) définit cette dialectique par l'oxymoron de l'« *enracinement dynamique* » ou l'idée que :

On est d'un lieu, on crée, à partir de ce lieu, des liens, mais pour que celui-là et ceux-ci prennent toute leur signification, il faut qu'ils soient, réellement ou fantasmatiquement, niés, dépassés, transgressés.

Dans ce qui suit, nous proposons de compléter la définition de l'identité et de faire le point sur les acceptations du terme en partant d'approches qui sont pertinentes pour cette étude : l'identité personnelle, collective, nationale et culturelle. Ces identités ne sont pas « innées » mais ce sont des constructions scientifiques, des modèles d'analyse. La popularisation de ces identités a contribué largement à certains débordements culturalistes.

58 Nous revenons *infra* sur cet argument (cf. Dissociation, 2.2.2).

59 Les dénominations sont d'ailleurs nombreuses, voire surchargées, dans la littérature postmoderne sur l'individu. Rien que dans l'un des derniers ouvrages en date (Aubert, 2004), l'individu contemporain est défini comme étant : « *défoncé* », « *paradoxal* », « *flexible* », « *par défaut/par excès* », « *fictifs et virtuels* », « *défiguré* », etc.

60 Park (1950 : 249-250) notait déjà l'origine latine du mot pour souligner l'analogie.

61 Rappelons ici ce que Turkle (1997 : 184) écrivait à propos de « la vie à l'écran », qui pourrait résumer cette idée : « *You can be whoever you want to. You can completely redefine yourself if you want. You can be the opposite sex. You can be more talkative. You can be less talkative... You can just be whoever you want, really...* ».

62 Ahmadi (2005 : s.p.) nous prévient d'ailleurs que « *the integration of migrants becomes only really possible if we let go of the idea of fixed identities and loosen the boundaries between groups of people* ».

2.2.1.1 AUTO-NARRATIONS : L'IDENTITE PERSONNELLE

L'un des apports majeurs des observations postmodernes se résume souvent par l'expression utilisée par Arthur Rimbaud (1854-1891) dans une lettre à Paul Demeny datée du 15 mai 1871 : « *je est un autre* », qui traduisait son malaise face à l'impression que le poète avait de ne pas être maître de ce qu'il écrivait (Bonney et Rimbaud, 2003). L'identité personnelle correspondrait à ce que l'être humain ressent à propos de ce qu'il est, l'identité *de facto* ou « *la structure subjective suffisamment stable où l'individu croit reconnaître son moi* » (Camilleri, 1999 : 159). Cette identité est souvent perçue comme une sorte d'immanence de l'être. Chris Barker et Dariusk Galasinski (2001 : 28) la décrivent ainsi :

The popular cultural repertoire of the western world holds that we have a true-self, an identity which we possess and which can become known to us. Identity is thought to be universal and timeless core, an "essence" of the self that is expressed as representations recognizable by ourselves and others. That is, identity is an essence signified through signs of taste, beliefs, attitudes and lifestyles.

Cette identité a pour caractéristique, d'après Paul Ricoeur, d'être « narrative », ou bien « *la forme d'identité à laquelle l'être humain peut accéder au moyen de la fonction narrative* » (1981 : 35). Elle fait donc partie de la construction imaginaire de l'être car, comme nous l'avons déjà indiqué, chaque individu connaît à la fois une « *unicité et fragmentation* » (Lahire, 2001 : 25), une mêmeté de soi et une altérité de soi : il se sent ou se projette un tel ou un tel, sans toutefois être toujours le même. C'est là son *identité de valeur* (Camilleri, 1999 : 159). Jocelyn Létourneau (2001 : 3) souligne, dans un compte-rendu sur les recherches effectuées sur l'identité, que

La thèse voulant que l'individu soit doté d'une personnalité pérenne (identité invariable de l'être), et celle stipulant que les groupements possèdent une âme structurelle (caractère intrinsèque des collectivités), n'ont pratiquement plus de résonance dans le monde savant (ce qui n'est pas exactement le cas dans les autres lieux institués de production idéelle).

Michel Maffesoli (2004 : 157) et Hector Rodriguez Tomé (1972 : 14) soutiennent le même argument en rappelant que l'expérience collective uniquement donne sens à l'identité personnelle et qu'elle est donc instable⁶³. Maffesoli rappelle aussi que l'origine du mot *existence* « *évoque le mouvement, la coupure, le départ, le lointain* » (1997 : 28). Le *moi* n'existe donc pas seul, « *il n'est qu'une reconstruction a posteriori des acteurs pour faire plaisir à la demande de ses interlocuteurs* » (de Singly, 2003 : 44) et c'est « *en communiquant [qu'on se « fabrique » les uns les autres* » (Camilleri, 1999 : 161). Ainsi, l'identité personnelle n'est que « *discursive et performative* » (Butler, 1990, 1994), ou construite et une description émotionnellement chargée de nous-mêmes (Barker et Galaskinki, *Ibid.* : 28). Au lieu d'être vue comme « *une essence* » (Hall, 1992), nous considérerons que l'identité personnelle est liquide (Bauman, 2004a) et mène à des créations discursives.

Ceci a des conséquences sur l'être humain car la liquidité et les appartenances multiples mènent fréquemment à l'*étrangeté à soi-même* (en référence à l'ouvrage de Julia Kristeva (1991) qui affirme que chacun est potentiellement un étranger à lui-même et aux autres, même à son/ses endo-groupe/s). Alain Ehrenberg (1998), dans *la fatigue d'être soi*, a accentué les pathologies, les « débordements » personnels auxquels cela mène. L'un de ces débordements (que nous nommons la solidification de soi ou la réduction de la pluralité interne de l'être) est résumé par Bauman (2007 : 84) :

« Defenceless against the global whirlwind, people stick to themselves ». And let me note that the more they "stick to themselves", the more "defenceless against the global whirlwind they tend to become, and so also less capable of deciding, let alone asserting, the local, ostensibly their own, meanings and identities – to the great joy of global operators, who have no reason to fear the defenceless".

63 Nous verrons que les études linguistiques (analyse des conversations, théories de l'énonciation) apportent des preuves de cette instabilité (cf. chapitre 3).

En dernier lieu, nous soutenons donc que l'identité personnelle est un mythe, car le moi « *est toujours l'objet d'une croyance, d'une représentation collective* » (Lédrut, 1979 : 56). Toutefois, sans ce mythe et les « *autoduperies collectives, la fondation d'une communauté serait impossible* » (Kozakai, 2000 : 226).

2.2.1.2 COMMUNAUTES-CROCHETS : LE « MYTHE DE L'IDENTITE COLLECTIVE »

Puisque les appartenances sociales dominent l'identité personnelle, interrogeons nous à présent sur le type d'identité qui leur est annexée : les identités sociales et collectives. En psychologie sociale (l'étude scientifique des attitudes sociales des individus⁶⁴), Henri Tajfel définit l'identité sociale comme « *the individual's knowledge that he belongs to certain social groups together with some emotional and value significance to him of the group membership* » (1972 : 231). Ces groupes sociaux sont des « attributs catégoriels » tels que *homme, femme, jeune, père, étudiant...* (Camilleri, 1999 : 159).

Le groupe social auquel l'individu appartient (appelé aussi *endogroupe*), d'après un autre psychologue social, John Turner, est composé de deux individus ou plus qui s'identifient comme étant membres d'une même catégorie sociale (1982 : 15). Cette identification est psychologique et gratifiante, et ainsi nécessaire pour l'estime de soi (Lipiansky, 1999 : 146 ; Hogg et Abrams, 1988 : 74). La cohésion de groupe est à la base de cette identité :

A collection of people come together to form a group, spontaneously or deliberately, to the degree that they have needs capable of mutual satisfaction and in this sense are dependent upon one another. (Hoggs and Abrams, Ibid. : 96).

D'après Nicole Aubert (2004 : 16), l'individu contemporain traverse au quotidien (et plus que jamais) un nombre illimité de contextes de rencontres, d'interactions et d'associations physiques ou virtuels plus ou moins stables. Comme nous le soulignons *supra*, chaque composante de ces rencontres contribue aux mascarades des uns et des autres (en fonction de l'espace, du temps, des interlocuteurs, du type de relations, des enjeux, des états mentaux, etc.). Bauman (2004a) désigne une partie de ces rencontres multiples par le terme « *communautés crochets/garde-robes* ». Le sociologue signifie par là qu'il y aurait donc « *association* » ou « *alliance* » entre les personnes pour un moment et un lieu donnés et que nous assisterions donc à la multiplication d'*être-ensembles* (qui se traduisent souvent par des situations d'« éclate » telles que les *rave parties*, le tourisme de groupe, les repas rassembleurs, etc.) plutôt qu'à la création de communautés aux frontières stables et bien délimitées. Malgré cela, à l'instar de l'identification à ces dernières, l'alliance aux « *communautés garde-robes* » peut guider les *spectateurs* vers une dialectique *nous/eux*, dont certaines dérives ont été analysées (haine, xénophobie, racisme, etc.).

Les relations avec les groupes, "les tribus" sont relativement instables, et même parfois de brèves durées dans les mondes contemporains et ceci a des répercussions sur l'identité sociale de chacun. Les rôles sociaux joués par chacun sont dorénavant « *souples, changeants, auto-définis collectivement* » (Kauffman, 2004 : 65) alors que l'avènement de la Modernité avait imposé aux individus à être « *fondus dans leur rôle* » (Ibid. : 31). Les sociétés contemporaines sont ainsi, d'après Maffesoli (1997 : 76), un *theatrum mundi* où chacun prend des rôles dans les tribus auxquelles ils participent et « *retravaille[nt] continuellement son répertoire d'identités* » (Kauffman, Ibid. : 124). L'identité ne peut donc exister que sous la forme de représentations⁶⁵ et de négociations des rôles sociaux (Goffman, 1961) dans ce que François Ascher nomme l'*hypertexte social* (Ascher, 2005), i.e. une société composée de divers champs sociaux (profession, amitiés, familles, hobbies, etc.) qui sont reliés par des individus.

64 « *Social psychology is an attempt to understand and explain how the thought, feeling, and behaviour of individuals are influenced by the actual, imagined, or implied presence of others* » Allport (1968 : 3).

65 Legros et al. (2006 : 107) tiennent à rappeler d'ailleurs que les représentations sont dynamiques et que « *non seulement elles se modifient mais elle ne doit également leurs mutations qu'aux interactions qui les soutiennent* ».

2.2.1.3 IDENTITE NATIONALE

Un type bien spécifique d'identité collective, qui est au centre de notre étude, est l'identité nationale. Parler d'identité nationale aujourd'hui ne peut faire l'économie des termes *globalisation* et *mondialisation*⁶⁶, qui d'après bon nombre d'observateurs caractérisent les rapports entre les nations de nos jours. Marc Augé (1999 : 9) oppose ainsi la globalisation *a priori* homogénéisante⁶⁷ au niveau économique, technologique et politique, et la naissance croissante de petits groupes qui mettent en avant leur autonomie, leurs identités et différences nationales, culturelles et religieuses. Cette globalisation, mondialisation, ou « écoumène global » (Hannerz, 1996), Emmanuel Kant (1784/1993) l'avait déjà prédite dans son *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*.

L'identité nationale a pris naissance avec la Modernité. Michel Maffesoli (1993 : 21) explique que « *le propre de la modernité a été de tout vouloir faire entrer dans le rang, de codifier et, stricto sensu, d'identifier* ». L'identité nationale fut donc créée dans le cadre d'un discours idéologique, voire un *mythe* (Lull, 2000 : 164) de l'homogénéité culturelle et nationale (Anderson, 1991), qui toutefois est en constante construction (Lull, *Ibid.* : 165). Cette homogénéisation a mené à la fois à une « autrification » (cf. *infra* section 2.2.3), et à l'exclusion de l'altérité (Tseelon, 2001 : 5). En outre, l'identité nationale est liée à l'identité ethnique qui se définit comme la conscience d'une même origine géographique et linguistique (Dorais et Searles, 2001 : 17). De surcroît, Camille Camilleri (1985 : 42) souligne que très souvent ce qu'elle surnomme les « *variations entre subcultures dans les villes occidentales* » sont plus déstabilisantes que les « *différences culturelles* » entre divers pays. Comme nous l'avons vu dans notre traitement des communautés, la nation deviendrait de moins en moins proche de la réalité quotidienne des individus.

L'identité nationale demeure néanmoins une « *identité de sécurité* » (Maalouf, 1998 : 38) ou une réalité administrative (Lehtonen, 2006 : 6). Lahire (*Ibid.* : 27) complète l'interrogation amorcée *supra* par une question qui est pertinente ici « *que faire des acteurs qui ne combinent pas la totalité des propriétés caractérisant le groupe dans son ensemble ?* ». Ces acteurs seront en général des « *strangers* », des « *figures de l'altérité* » qui ne pourront pas participer à l'imaginaire national et seront rejetés (voir le cas des réfugiés dans Agier (2002) ou Bauman (2004b) sur ce qu'il appelle « *les déchets humains* »).

2.2.1.4 IDENTITE CULTURELLE : MANIPULATIONS IDEOLOGIQUES ?

L'identité culturelle est souvent définie comme le partage d'éléments culturels au sein de groupes qui pensent, agissent et communiquent de façon similaire (Dorais, 2004 : 5). Comme tout type d'identité, celle-ci est basée sur l'importance des différences (Kozakai, 2000 : 31 ; Hannerz, 1996 : 52) mais aussi et surtout sur une impression qui est « *soumise à des manipulations idéologiques* » (Abdallah-Pretceille, 1986 : 23) et à la subjectivité de celui/celle qui s'en défend (Dorais, *Ibid.* : 5). L'identité culturelle est couramment mise en avant dans le cadre d'oppositions « culturelles » (similarité et altérité, eux vs. nous) et est donc fondée sur de l'approximatif, du caricatural, du trop subjectif (Dorais, *Ibid.* : 5-6 ; Bonny, *Ibid.* : 130). L'identité culturelle mène en somme à une « *encapsulation* » de celui qui l'énonce (sur lui-même ou les autres, Wrenn, 1962). Kozakai (*Ibid.*) précise ce problème en affirmant que :

Il convient d'ajouter que les traits ou les valeurs qui servent de marqueurs d'identité ne sont pas nécessairement les plus frappants. Au contraire, ce sont parfois des facteurs peu importants aux yeux de l'observateur extérieur qui sont à la base de la différenciation entre groupes ethniques. Des groupes culturellement similaires peuvent tout à fait se considérer comme étrangers l'un à l'autre, en s'opposant sur un élément isolé de l'ensemble culturel. Et inversement, deux ensembles d'individus peuvent ne percevoir aucune frontière entre eux, alors qu'ils vivent dans des systèmes symboliques objectivement très différents. Ce qui doit retenir notre attention, ce ne sont

⁶⁶ Amselle (2001 : 28) rappelle que « *l'enchevêtrement des cultures actuelles* » s'est déjà déroulé à d'autres époques.

⁶⁷ Cf. McGrew (1992) qui a tenté de produire une synthèse des idées liées à la globalisation. Voir également Maffesoli (1997 : 101).

pas les différences culturelles elles-mêmes, mais la manière dont certaines différences culturelles sont utilisées en tant que symboles de la différenciation intergroupe.

Dans le terme *identité culturelle*, il y a le concept polysémique de *culture*. Rappelons ici ce que Martine Abdallah-Pretceille écrit sur ce concept : « [elle] n'existe que parce qu'elle est exprimée et énoncée dans des comportements sociaux et discursifs » (1996 : 70)⁶⁸. Abdallah-Pretceille a proposé de parler de *culturalité* pour décrire le « (...) fait que la culture est mouvante, alvéolaire (...) » (1999 : 16)⁶⁹ mais aussi qu'« une culture est, davantage une construction de son observateur qu'une saisie objective de la réalité » (*Ibid.* : 18).

Interagir avec un *représentant d'une autre culture* serait donc se mettre en scène et le mettre en scène. Interagir en soulignant une identité culturelle, c'est faire de soi un « *cultural programmer* » (Lull 2000 : 268) plutôt qu'un « *cultural member* »⁷⁰. En résumé, disons avec Franco La Clela que l'identité culturelle permet ou met en place un discours de la différence « *camisole de force pour soi et pour autrui* » (2002 : 107, cf. Appadurai (2005 : 13) qui parle d'une *manigance discursive* (« *discursive ploy* » en anglais) et une illusion de l'« *unicité* » qui sont à la fois inévitables⁷¹ et dangereuses pour l'individu car elles filtrent les rencontres. Abdallah-Pretceille (2006b) souligne toutefois que cette « unicité » est « (...) de plus en plus polyphonique et autorise de moins en moins des généralisations qui ne tiennent pas assez compte des contacts, des acculturations et du baroque culturel ». Les deux aspects (unicité et polyphonie) seront fondamentaux dans cette étude.

2.2.2 DISSOCIATION : LIQUIDITE INTERNE DE LA PERSONNE

Des quatre identités étudiées *supra*, on voit qu'à chaque fois, l'unicité de la personne ou de ses appartenances est écartée, qu'elle soit personnelle, collective, nationale ou culturelle. La théorie de la dissociation, issue de la psychologie, semble permettre d'apporter des indices supplémentaires aux processus d'identification et surtout une synthèse des identités et altérités liquides qui traversent la personne. La définition psychologique canonique des phénomènes de dissociation est la suivante :

A state of fragmented consciousness involving amnesia, a sense of unreality, and feelings of being disconnected from oneself or one's environment (Steinberg & Schnall, 2003 : IX)

Si cette définition semble surtout faire référence à des maladies graves telles que les « personnalités multiples », Boumard précise que « la réduction des conduites dissociées à la pathologie est très appauvrissante, et non sans conséquence au regard des attitudes éducatives, voire des modélisations politiques » (2006 : 2 ; cf. également Steinberg & Schnall *Ibid.* : 5). Ainsi, la dissociation serait une stratégie adaptative tout à fait normale car chaque personne est tiraillée entre « plusieurs modalités de présence au monde » (Hess et Weigand, 2006 : XII), chaque individu est liquide.

Nous proposons ici de passer en revue les différents types d'actes dissociatifs proposés par Steinberg et Schnall (*Ibid.*). Les deux chercheuses américaines ont identifié quatre catégories qu'elles explicitent selon certains degrés de « gravité » (i.e. moyen, modéré et sévère) : la *dépersonnalisation*, les *dialogues internes*, la *déréalisation* et les *changements identitaires*. Nous ajouterons à ce modèle la catégorie d'(auto-)solidification (Dervin, 2007a,b) dans le cadre de laquelle un individu sélectionne (ou est amené à sélectionner) une identité solide pour se définir (cf. la « *sécurité ontologique* » de Giddens mentionnée *supra* (1991). L'ensemble du modèle semble bien traduire la complexité des phénomènes d'identification et d'altérités que nous proposons d'analyser dans cette étude.

68 Cf. « *culture as an essential tool for making other* », Abu-Lughod (1991).

69 Cf. également Appadurai (2005) qui appelle à l'utilisation d'un autre terme que *culture*, qui puisse traduire les variations individuelles. Lull (2000) propose lui le terme « *superculture* » en anglais où « *the cultural matrix that individuals create for themselves in a world where access to « distant » cultural resources has expanded enormously* » (*Ibid.* : 136).

70 Comme nous le verrons plus loin (section 3), l'interculturel proposé par Abdallah-Pretceille devrait permettre de « *comprendre l'intention des individus quand ils font appel à la culture ou plus exactement à certains éléments culturels* » (2003 : 20).

71 Lippman (1922/1960) affirmait que pour faire face à la complexité des environnements sociaux, l'individu simplifie les données qui l'entourent.

-La première catégorie, la **dépersonnalisation**, fait référence aux situations où un individu parle de lui-même en se détachant de soi (Steinberg et Schnall, *Ibid.* : 53). Cela peut se réaliser dans le cadre d'un épisode de « sortie de soi » (*out-of-body episode*), d'invisibilité de soi, d'une impossibilité de se reconnaître dans un miroir (on parle également d'*autoscopie* en psychiatrie et neurologie, cf. Grotstein, 1999 : 34) ;

-La deuxième catégorie, **les dialogues internes** (sur lesquels nous reviendrons dans la partie sur les dialogismes dans le chapitre 3 de cette partie), correspondent à une situation dans laquelle un individu s'interroge, dialogue avec lui-même en silence ou à haute voix (cf. par exemple le *Self talk* de Goffman (1978 : 787) pour prendre une décision, pour (re-)jouer un épisode de sa vie, etc. Hermans, un spécialiste en psychologie, qui s'est largement intéressé à ces cas qu'il décrit comme étant des cas de « *Dialogical Self* » (en référence aux travaux de Bakhtine) complexifie cette catégorie en proposant que « *even inner monologues can be viewed as dialogues between an « I » and a « me »* » (Hermans & Kempen, 1993 : 46-47) ;

- La **déréalisation** est vécue lorsque le sujet n'arrive pas à se rendre compte de ce qu'il est en train de vivre ou d'entendre, consciemment ou non. Cette catégorie se trouve sous la forme de sentiments de détachement du monde, d'impressions que ce qui est en train de se passer n'est pas réel, etc. (Steinberg et Schnall, *Ibid.* : 69 ; Boumard, 2006 : 37). Les études de du Gay et al. (1997) sur les effets du walkman sur les individus contemporains lorsqu'ils se déplacent illustrent parfaitement cette catégorie ;

-La dernière catégorie proposée par Steinberg et Schnall (*Ibid.*) est celle des **changements identitaires**. Confirmant les théories postmodernes établies et le paradigme liquide adopté ici, les deux psychologues expliquent que les changements identitaires sont constants et que l'individu s'adapte selon ses interlocuteurs et contextes d'interaction (*Ibid.* : 82). Cela peut être par exemple l'utilisation d'un nom différent ou d'un surnom pour référer à soi-même, mentir sur ses sentiments, imiter quelqu'un, intégrer la parole d'autrui dans son discours, etc. Donnons un exemple relevé dans un ouvrage de Lucien Israël, qui, affirmant que très peu croient actuellement à l'hystérie, fait référence à lui-même en note : « *Parmi eux, mon cher collègue et homonyme le professeur Lucien Israël : Boiter n'est pas pécher, Denoël, Paris, 1989* » (1995 : 83).

Finalement, nous proposons d'ajouter à cette liste la catégorie de *solidification interculturelle* qui est une forme de dissociation (Dervin, 2007c). Cette solidification correspond à la *mise en fiction* théorisée par Kozakaï (2000), à l'*essentialisme* de Saïd (1978), et au *self-orientalising* d'Inokuchi & Nozaki (2005). En d'autres termes, l'individu présente un *moi* imaginé et solidifié (par des signes d'identité culturelle ou nationale) basé sur des représentations et stéréotypes dans la rencontre avec l'autre. Il peut, tout aussi bien, solidifier l'autre en ayant recours aux mêmes mécanismes. Rappelons que cette solidification est souvent essentielle pour faire face à l'*énigme* que M. Abdallah-Pretceille retrouve chez Lévinas : « *rencontrer un homme, c'est être tenu en éveil par une énigme* » (Abdallah-Pretceille, 2001 : 136).

2.2.3 ALTERITES : HYPER-ETRANGÉISATION DES MONDES CONTEMPORAINS

2.2.3.1 MISES EN FICTION DES ALTERITES

L'altérité est un autre de ces termes qui est largement présent dans différents types de discours médiatiques comme scientifiques. Jocelyn Létourneau (2003 : 436), qui a travaillé sur la construction de l'identité québécoise affirme que :

Chaque époque possède ses canons idéologiques (...). La notre carbure notamment à l'idée d'altérité et à celles de ses dérivés : transculturalité, hybridité, créolité, hétérogénéité, traversée, métissage, nommez-les.

Pour Michel Maffesoli (2004a : 87) « *Le rapport à l'altérité, l'autre au sein de soi, l'autre dans le cadre tribal* » sont à l'ordre du jour. Le principe d'altérité est fondé sur l'idée que c'est elle qui permet au moi de

prendre sens et de se rendre compte de sa propre altérité (Fernandez, 2002 : 17 ; Kristeva, 1991). L'altérité est donc à la fois externe (autre absolu) et interne (« l'ipséité » de Ricœur, 1990 : 13). L'une des conséquences majeures de la tribalisation et de la liquéfaction des mondes contemporains, soulignée par de nombreux observateurs, est « un travail grandissant d'élaboration normative » (Kauffman, 2004 : 168) et une « clichégénie » y afférente que Zijderveld avait déjà analysée en 1979 (*Ibid.* : 4-5). Les nouvelles technologies, le tourisme, les médias donnent souvent l'illusion de connaître l'autre parce qu'il est omniprésent (Augé, 2003 : 92). Alan Aycock et Norman Buchiagnani (1995 : 225-26) ont montré d'ailleurs, à partir d'analyses longitudinales, que l'omniprésence de l'altérité, les rencontres avec celle-ci et le « surfing » sur internet multiplient l'altérité, l'étranger et même le *soi*, qui sont rejetés dans « l'imaginaire », « le dérangement, le danger » et souvent « le spectacle » (Berchoud, 1999 : 109). Cette mise en fiction d'autrui, ou « la production de l'Autre » (Guillaume et Baudrillard, 1994 : 169), à cause de sa complexité et liquidité, le réduit à sa culture, à une entité exotique, une étrangeté artificielle (Guillaume & Baudrillard, *Ibid.* : 21) et parfois simpliste⁷². Martine Abdallah-Pretceille nomme cette simplicité le « regain du culturalisme » (1986 & 2003 : 13)⁷³.

La sociologue Donimique Schnapper (1998) indique qu'il y a deux façons fondamentales de considérer l'Autre. D'un côté, on trouve le paradigme « l'autre est un autre » dans lequel l'Autre est jugé inférieur au moi/nous. « Il est admis dans sa différence mais figé dans une infériorité qui ne peut qu'être définitive » (*Ibid.* : 35). D'un autre côté, l'Autre est perçu comme étant différent mais à la fois, et avant tout, uni aux autres par son humanité. « Il pose que l'Autre est un autre soi-même » (Schnapper, *Ibid.*). A l'instar de Schnapper, Ouellet (2003 : 185)⁷⁴, n'hésite pas à parler d'une « banalisation des manifestations de l'hétérogène » en opposant une « altérophilie généralisée », et « l'altérophobie d'autant ». Il caractérise la première par une objectivisation de l'altérité et la deuxième par l'autrification négative de l'autre (racisme et xénophobie). Pour lui, ces deux formes seraient aussi dangereuses l'une que l'autre. Dans tous les cas, la vision de l'autre (plutôt que sa « rencontre ») mène à des représentations (définies ici à présent comme « processus par lequel un organisme élabore la connaissance de son environnement (du monde) sous une forme de substrats » ; Bronckart, 1987 : 31) et à un exercice de pouvoir entre les individus qui se rencontrent (Illman & Nynäs, 2006 : 47). Enfin, Bauman (2004b) souligne que « l'autrification » est multifocale. D'une part, il y a une autrification (stratification de l'altérité) positive (exotisme, tourisme) et d'autre part négative (ce que le sociologue appelle les *déchets humains*).

2.2.3.2 HYPER-ETRANGÉISATION

Une théorisation des identités et des altérités dans le cadre d'une étude basée sur la mobilité internationale ne saurait être complète sans s'interroger sur l'étranger, l'ensemble de ces concepts étant étroitement lié. Elizabeth Murphy-Lejeune (2003) a été la première chercheuse à poser la thématique de l'étrangeté dans le cadre des mobilités estudiantines à court terme lorsqu'elle a proposé d'identifier les étudiants-voyageurs comme étant de « nouveaux étrangers ». Le thème de l'étrangeté n'est pas nouveau. Platon, déjà dans ses *Lois*⁷⁵, proposait une réflexion sur le traitement des étrangers dans la Cité grecque sous la forme de quatre figures : « les oiseaux de passage » (les touristes en été), les « spectateurs », « ceux qui viennent d'un autre pays pour quelque affaire d'Etat » et enfin, « ceux qui viendraient pour observer nos mœurs, comme nous irons observer celles des autres ». Depuis, et surtout au début du XXème siècle, l'étranger est entré en sociologie grâce à l'essai *The Stranger* de Georges Simmel (1908). Nombre de chercheurs issus de domaines variés ont tenté à la suite de Simmel de théoriser l'étranger dans les sociétés contemporaines (Park, 1928 ; Schütz, 1944 ; et plus récemment Harman, 1988 ; Lapierre, 2004 : 70-115 et Bauman⁷⁶, 1993, entre autres).

72 Cf. La Cleca qui analyse les « restaurants ethniques typiques » qu'il qualifie de « concept mensonger » (2002 : 63).

73 En matière de didactique des langues et des cultures, voir par ex. van der Sanden Piva (2001), qui tente de montrer comment les manuels d'enseignement du français langue étrangère sont des « lieux d'expression de la culture française » alors que la didactique du FLE s'interroge depuis longtemps sur l'utilisation de ces manuels qui ne peuvent être que culturalistes (Neuner, 2003).

74 Cf. également la « banalisation de l'ailleurs » Urbain (1998 : 123).

75 Disponible à l'adresse : <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/platon/loislivre12.htm> Visité le 30.10.2006.

76 Cf. l'ouvrage *Negative Socialisation. The Stranger in the Writings of Zygmunt Bauman* de Niclas Månsson (2005) dans lequel le chercheur suédois analyse l'évolution du concept de l'étranger chez Bauman.

L'ensemble de ces chercheurs propose des définitions (des figures ?) de l'étranger dont Murphy-Lejeune (2003 : chap. 1) fait la synthèse : le séjournant (Siu, 1952), le marginal (Park, 1928), l'étranger moderne (Harman, *Ibid.*), etc.

De ces écrits, Murphy-Lejeune retient, entre autres, que :

- L'étranger a une position spatiale paradoxale (il est à la fois lointain et proche (Simmel, 1908), il est à l'intérieur et l'extérieur et il est *entre-deux*) (Murphy-Lejeune, *Ibid.* : 13-15) ;
- L'étranger fait l'expérience de discontinuités temporelles (il n'a pas d'histoire aux yeux des locaux, il peut repartir quand il le souhaite et son présent est débordant d'un surplus d'aventures, d'événements (*Ibid.* : 16-17) ;
- L'étranger est un excentrique social (il a quitté son groupe pour tenter d'intégrer un groupe inconnu, il impose des bouleversements au groupe qu'il souhaite rejoindre, etc. (*Ibid.* : 19-23) ;
- L'étranger a une ambivalence symbolique (il est objectif car nouveau, les relations qu'il crée sont plus « abstraites » (*Ibid.* : 25).

Il est clair que, dans les mondes contemporains et à partir du paradigme posé dans cette étude, la figure de l'étranger décrite ici s'est généralisée et les éléments retenus par Murphy-Lejeune semblent soutenir l'idée avancée par notre théorisation de l'identité : l'étrangeté n'est pas/plus réservée aux voyageurs, immigrés et séjournants (ou aux contacts entre nations) mais en fait, elle s'applique à chacun au jour le jour. De nombreuses métaphores et notions ont été proposées d'ailleurs pour décrire ce nouvel état : La *figure de l'errant* (Maffesoli, 1997 : 45-50), le *vagabond* et le *touriste* (Bauman, 1993), le *nomade* (Braidotti, 1994), etc.

Ce que nous appelons l'*hyper-étrangéisation des mondes contemporains* découle de ces images et du changement paradigmatique de la notion d'étrangeté qui est étendue à tout être humain et qui intègre par exemple l'étrangeté à soi-même analysée par Julia Kristeva (1991). Cela a bien sûr des conséquences (ébauchées *supra* dans les problématiques de l'identité) sur l'individu contemporain. Comme le souligne Bauman (1993 : 161) : « *Modern living means living with strangers, and living with strangers is at all times a precarious, unnerving and testing life* ». Ces tests au quotidien⁷⁷ (par la rencontre d'altérités absolues, altérités « mêmes », altérités « mêmes » altérisées, altérités de soi, etc. dans divers contextes médiés ou non) sont liés aux faits suivants :

- Si chaque individu « voyage » au quotidien entre altérités de soi et des autres, alors, comme le voyageur, il « *présente un risque moral indéniable, et ce parce qu'il est porteur de nouveauté* » (Maffesoli, 1997 : 40). Bauman (2006) inclut cette donnée parmi ce qu'il appelle les *peurs liquides* ;
- D'autre part, chacun menace l'ordre au quotidien et peut potentiellement devenir « *a threat to classification as such, to the order of the universe, to the orientation value of social space - to my life-world as such* » (Bauman, 1993 : 150) ;
- Enfin, selon Franco La Cecla (qui s'inspire des réflexions de Jankélévitch)(2002 : 128), « *Il existe une relation incontournable entre malentendu et altérité* ». Ainsi, ignorant des qualités et de la diversité (cf. la théorie des dissociations ci-dessus) de l'étranger – donc de chacun -, l'étrangeté est au quotidien une mise en discours possible du malentendu par la différence et, dans le cas des altérités absolues, par l'exotisme (*Ibid.* : 91). Un autre malentendu est celui du « Même » imaginé que l'on rencontre à l'étranger. Celui-ci est souvent rejeté car il semble entraver l'étrangéisation du soi par sa présence et « similarité ». Dans son étude sur les étudiants en mobilité, Vassiliki Papatsiba a souligné ce refus du même⁷⁸ (2003 : 173).

On a donc ici l'extension d'une figure ancrée dans l'imaginaire contemporain (celle de l'étranger comme altérité absolue (l'autre venu d'ailleurs). L'*hyper-étrangéisation des mondes contemporains* (qui est aussi une hyper-altérisation) est inséparable de la liquidité identitaire décrite *supra*. L'étranger de Simmel et de Schütz qui arrive dans un pays et devient « autre », malgré la richesse des réflexions apportées au débat

⁷⁷ On pense par exemple ici à internet, lieu d'altérisation dans tous les sens du terme.

⁷⁸ Nous reprenons à notre compte la définition que Nathalie Auger (2007 : 35) donne du *même* : « *il comprend cette relation « je-tu » en rupture avec « il »* ».

actuel, ne semble plus être valable – même s'il semble toujours hanter les imaginaires (cf. notre discussion des concepts étrangeté et étrangeté dans Dervin & Dirba, à paraître). Abdallah-Pretceille (1996 : 45-47) a montré par exemple comment les concepts d'acculturation (i.e. l'acquisition d'éléments « culturels ») et d'intégration (processus sociologique) ne sont pas seulement réservés aux immigrés « *mais que tout le monde est concerné, même si les modalités sont différentes* » (Ibid. : 47). Toutefois, ces termes, appliqués uniquement aux altérités absolues, sont, de façon croissante, présents dans les discours politiques et scientifiques (cf. l'étude de Taajamo (2005) sur les étudiants étrangers en Finlande qui, d'après lui, n'arrivent pas à s'assimiler et à s'intégrer à la « culture » finlandaise. Il tire lui-même la conclusion que les échanges de type Erasmus sont donc inutiles).

[PAUSE]

Quand une identité fait surface (qu'elle soit personnelle, collective, nationale, etc.), il y a donc représentation, catégorisation⁷⁹, marquages spontanés et « *mise en scène* » (Goffman, 1956) de soi et de l'autre, et de la situation sociale qui entoure, vu que des choix dans la construction identitaire sont obligatoirement opérés. A nouveau, on comprend l'utilité de réfléchir sur ces éléments lorsque l'on traite de la question de la mobilité à l'étranger car celle-ci implique des rencontres entre altérités absolues et altérités internes (cf. la remarque de M. Anquetil en 1.2.2.2). L'un des objectifs de notre étude est donc justifié à présent : il s'agira d'« *analyser ce qui se passe entre des individus ou des groupes qui disent appartenir à des cultures différentes, d'analyser les usages sociaux et communicationnels de la culture* » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 18). L'approche interculturelle de type francophone dont Martine Abdallah-Pretceille est l'une des initiatrices peut permettre de compléter la réflexion sur la postmodernité et les identités et altérités liquides, l'hyperétrangéisation des mondes contemporains et les actes dissociatifs.

79 Hogg et Abrams (1988 : 19) définissent la catégorisation comme « *the cognitive process of categorization simplifies perception. It is fundamental to the adaptive functioning of the human organism, as it serves to structure the potentially variability of stimuli into a more manageable number of distinct categories* ».

2.3. INTERCULTUREL ET LIQUIDITE/SOLIDITE IDENTITAIRE

« Tu ne me comprends pas ? Cela vaut mieux ; ainsi tu ne prétends pas que je passe dans ton espace et devienne comme toi.

- Je ne te comprends pas, tu es vraiment étrange, tu appartiens à un autre monde. Je pourrais tenter de te tirer vers le mien par la force, mais cela ne change pas le fait que pour le moment tu es différent et ailleurs ».

La Cecla, 2002 : 14.

Il s'agit, en fait, de dépasser le niveau de la simple coexistence, de la mosaïque culturelle pour envisager les interrelations, les interconnexions.

Martine Abdallah-Pretceille, 1986 : 93.

Ce nouveau monde et ce nouvel humanisme ne passent pas car la simple coexistence de cultures closes sur elles-mêmes, ce à quoi risque de renvoyer le terme ambigu de « pluriculturalisme », mais bien plutôt par celle d'individualités riches et complexes en relation les unes avec les autres, ce que l'on pourrait appeler le « transculturalisme », conçu comme la possibilité pour des individus de traverser des cultures et de se rencontrer : un processus ouvert, donc, dont les seuls moteurs et les seuls garants sont la démocratie et l'éducation.

Marc Augé, 2006 : 48.

2.3.1 DEFINITIONS DE L'INTERCULTUREL

La notion d'interculturel est « né », entre autres, dans les pays francophones, au début des années 60, avec l'arrivée massive d'étrangers (Munoz, 1999 : 22 ; Abdallah-Pretceille, 1999 : 80 ; 2003, Porcher, 1995 : chapitre III). Fondé essentiellement sur la pratique à ses débuts (stratégies d'intégration des migrants, scolarité des enfants migrants, etc.), l'interculturel connaît un grand succès dans les milieux universitaires francophones depuis les années 80 dans des domaines tels que la communication interculturelle anglo-saxonne, la linguistique, l'éducation, la didactique des langues, l'anthropologie, la géographie, l'histoire, etc. C'est un domaine qui emprunte d'ailleurs ses concepts à la plupart des sciences humaines et sociales (Abdallah-Pretceille, 1999 : 52). C'est certainement pourquoi de nombreux auteurs soulignent ses côtés polysémiques et parfois « ornementaux » (Abdallah-Pretceille, 1986 : introduction & 1999 : 47 ; Suomela-Salmi & Dervin, 2006 : VII) voir commerciaux (Dahlén, 1997 ; Hannerz⁸⁰, 1996). Notons enfin que l'interculturel est souvent confondu avec d'autres notions divergentes telles que le multiculturalisme, le transculturalisme, etc. (Abdallah-Pretceille, 1999 ; Ogay, 2000 : 15) et donne naissance à des recherches de formes et lignes théoriques divergentes (Ogay, 2000 : chapitre 1), qui servent souvent à fait ressortir la différence (Dahlén, 1997 : 24) et mènent à un catalogue de représentations⁸¹ (auto-/hétérostéréotypes⁸², Cf. Turner, 1982 & Yzerbyt, 2002) souvent ethnocentrique et éthiquement problématique⁸³. Ces représentations permettent, d'après Graig McGarty et al. (2002 : 3-6), de proposer des explications simples et de réduire le travail cognitif engendré par les différences.

80 Hannerz parle d'une certaine forme d'interculturel qui se transforme en « culture-shock prevention industry » (*Ibid.* : 251).

81 Keesing (1989) dénomme ce type d'interculturel « *dealers in exotica* ».

82 Cherrington (2001 : 574), nous rappelle d'ailleurs l'origine intéressante du terme stéréotype. Celui-ci vient du grec « stereos », solide et « typos », une marque.

83 Nous pensons ici, par ex., à l'idée développée par G. Hofstede sur la culture qu'il définit comme « un logiciel de l'esprit » (1991, *software of the mind* en anglais). Cette image d'un des auteurs les plus influents dans la formation « interculturelle » des hommes d'affaires par exemple est souvent reprise dans les milieux interculturelles (Dahlén, 1997). Cette métaphore nous semble douteuse car elle met de côté les apports de la psychologie et des sciences cognitives en matière de complexité de l'être humain par exemple (cf. Trevarthen, 1990).

Au sujet de la « communication interculturelle⁸⁴ » en elle-même, nous soutenons la proposition de M. Abdallah-Pretceille (1996 : 102-103) que l'idée même de la « communication interculturelle » est tautologique (cf. également Gudykunst, 1991 : ix-x). En effet, tout acte communicatif est interculturel, qu'il se fasse entre les citoyens d'un même pays ou de nations différentes. Comme les chapitres précédents le justifient, chaque individu s'adapte aux diverses situations que la vie humaine lui propose et apporte dans un acte communicatif, dans l'interaction, ses caractéristiques, sa diversité, sa liquidité, ses marques identitaires qui le rendent lui-même « interculturel ». En bref, *l'altérité absolue* (Maffesoli, 2004a) étant au sein de tous (cf. les analyses *supra*), l'interculturel est donc omniprésent.

L'interculturel auquel nous aurons recours ici envisage clairement d'éviter ce que l'on pourrait nommer d'essentialiste. Ainsi, notre travail ne tentera pas de faire le point sur des regards croisés d'étudiants en mobilité / étrangers / locaux, i.e. leurs représentations les uns sur les autres ou leurs descriptions de ce que signifie être français ou finlandais. Il ne s'agit donc pas de considérer du binaire (e.g. rencontres de deux *représentants de cultures*) mais de la « *multipolarisation des appartenances* » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 : 66). L'interculturel qui nous intéresse dans le cadre de cette étude est donc celui d'une « démarche » d'identification dans le discours plutôt qu'une étude d'une « *réalité objective* » (Abdallah-Pretceille, 1986 : 100 & 1999 : 48). Récemment, M. Abdallah-Pretceille (2006a : 27) définissait cette approche ainsi :

L'accent se déplace donc de la culture comme facteur déterminant la communication à une analyse de la communication en situation de pluralité culturelle et des manipulations de la culture à des fins argumentatives.

Nous nous plaçons donc bien dans la lignée de l'interculturel sur ce que Martine Abdallah-Pretceille travaille depuis le début de ses travaux (1986).

2.3.2 POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE

Comme nous l'avons suggéré *supra*, la communication interculturelle a été traitée par divers domaines qui ont eu recours à des méthodes et orientations théoriques différentes – et souvent opposées. Afin de donner un appui épistémologique supplémentaire à notre étude, reprenons le résumé de la diversité paradigmatique et méthodologique de l'interculturel d'Øyvind Dahl (2006 : 8-18) qui voit, dans le traitement de l'interculturel dans le monde de la recherche, sept approches : l'approche par processus, l'approche fonctionnaliste, l'approche sémiotique, l'approche constructiviste et socio-constructionniste, l'approche poststructuraliste, la théorie de la pratique et l'approche herméneutique. Nous passons en revue certaines de ces approches et déterminons là où notre étude se situe.

-L'approche par processus s'intéresse avant tout à la communication en tant que transmission de messages (par processus d'encodage et de décodage) (*Ibid.* : 8). Cette approche a largement été critiquée car elle se concentre sur des processus linéaires qui ont tendance à surestimer le pouvoir de « l'envoyeur » et des médias de communication utilisés, et, d'un autre côté, à sous-estimer la présence du destinataire et du contexte. Le culturalisme décrit plus haut a beaucoup travaillé à partir de cette approche, en analysant entre autres des épisodes de rencontres interculturelles dans une perspective comparativiste. Cette approche ne présente aucun intérêt pour la présente étude ;

-L'approche fonctionnaliste, quant à elle, trouve ses origines dans les travaux des chercheurs américains de l'après-guerre (Hall, 1959 ; Gudykunst & Kim, 1993, mais aussi le chercheur hollandais Geert Hofstede (1992) mentionné *supra*) qui ont été chargés de préparer des guides pour aider les hommes d'affaire, les immigrés, les agents sociaux, etc. à faire face à l'altérité absolue (Dahl,

⁸⁴ Définie ici comme « *[Intercultural] C[ommunication] denotes a peculiar communication situation : the varied language and discourse strategies people from different cultural backgrounds use in direct, face-to-face situations* », Muller-Jacquier (2001 : 295).

Ibid. : 10⁸⁵). Par exemple, Hofstede (1997) a mis au point, à partir d'une étude sur les employés de l'entreprise multinationale IBM dans le monde entier, des modèles de « classement » et d'« analyse » des individus sur des axes tels que *individualisme* vs. *collectivisme*, *féminin* vs. *masculin*, *distance hiérarchique* *haute* vs *basse*, etc. La démarche est donc essentiellement statistique et a connu ces dernières années un rejet massif des chercheurs en interculturel (mais elle est encore utilisée). La chercheuse finlandaise Ruth Illman justifie le rejet en affirmant que « *making persons into statistical variables and sorting them into simple categories according to « cultural belonging » is to reduce their complex world into a mere shadow of itself* » (2006 : 105). Cette approche est à nouveau réfutée ici car elle ne correspond en aucun cas au paradigme adopté ;

-**L'approche constructiviste et socioconstructiviste** issue des théories de la connaissance de Peter Berger et Thomas Luckmann (1966) voient l'homme comme un produit social influencé par d'autres individus (la famille, leurs pairs, etc.) dans la création de sa propre existence (Dahl, *Ibid.* : 14). L'approche se concentre donc sur le rôle du groupe et des relations sociales dans la communication mais a tendance à ignorer l'individu. Nous reconnaissons l'importance des groupes et communautés-crochets dans la construction identitaire, mais de façon complexe et liquide. Les deux approches suivantes correspondent le mieux à la méthode de recherche employée dans notre étude ;

-Dans **l'approche sémiotique**, la communication est considérée comme étant production et échange de signes. Les sémioticiens de l'interculturel observent comment les produits de cette communication interagissent avec les individus pour donner du sens (Dahl, *Ibid.* : 12). Ceux-ci proposent également que ces individus sont impliqués constamment dans la création et l'interprétation de signes (sons, mots, non-verbal, etc.) « *which are exchanged and reacted upon according to culture, world view, social context, personality and identity* » (*Ibid.*). La communication devient alors un acte complexe à analyser (il ne s'agit pas seulement d'envoyer des messages) ;

-La dernière approche présentée ici est **l'approche herméneutique** dont un groupe de chercheurs scandinaves en interculturel se réclament (cf. le cercle de *Critical Hermeneutic Research* in Dahl, Jensen et Nynäs, 2006 ou Illman et Nynäs, 2006). L'approche part de l'hypothèse posée par Hans-Georg Gadamer qui voit toute interprétation comme étant liée avant tout aux expériences des acteurs (Dahl, 2006 : 17). Peter Nynäs définit cette herméneutique comme « *an interest in the dynamics of how a common understanding between people can be established across cultural boundaries* » (2006 : 26 ; cf. également Nynäs, 2001). Cette approche critique les côtés mécaniques et déterministes des modèles présentés *supra* et tente de démontrer, au travers d'analyses des négociations opérées dans l'interaction, comment par exemple « *the idea of cultural difference constitute(s) a natural way to explain the situation* » (Nynäs, 2001 : 365). Cette approche correspond pleinement à celle que propose Martine Abdallah-Pretceille (1996) et à l'hypothèse méthodologique de la présente étude.

L'ensemble du cadre théorique que nous venons de dérouler (postmodernité, liquidités identitaires, hyperaltérisation des mondes contemporains et interculturel) semble être en cohérence pleine avec ces deux derniers paradigmes.

[PAUSE]

Bonny (2004 : 125) écrit que les analyses et idées mises en avant par les chercheurs postmodernes « *relèvent davantage de l'essai séduisant que de l'investigation sociologique* » et que « *la mobilisation de phénomènes empiriques vise bien davantage à illustrer une thèse qu'à mettre à l'épreuve un ensemble d'idées et d'hypothèses* ». Dans le cadre de notre étude, il est vrai que travailler sur les identités et les altérités contenues dans le discours de nos étudiants Erasmus français ne peut se contenter d'une analyse descriptive, qui ne servirait qu'à « illustrer ». Les différents principes énoncés dans ce deuxième chapitre (identités, identifications, altérités, différenciations, mises en récit, fluctuations identitaires, etc.) seront maintenant examinés à partir des réflexions des sciences du langage. Nous

85 On notera au passage que cette approche est relativement acceptée par nombre d'institutions supérieures qui tentent de former les étudiants en mobilité par le biais e.g. de guides sur l'autre (non-verbal, étiquettes, etc.).

considérons le travail qui va suivre comme une contribution méthodologique linguistique à l'herméneutique interculturel proposé par Abdallah-Pretceille et le groupe de *Critical Hermeneutic Research* scandinave.

CHAPITRE TROIS : IDENTITES, ALTERITES ET LIQUIDITE ENONCIATIVE

Le caméléon se joue de ceux qui l'observent en s'identifiant à ce qui l'entoure. En revanche, on est trompé l'œil parce qu'il contraint son environnement à obéir à ses propres règles. Immuable, son ubiquité le fait insaisissable et lui permet de se jouer de tous les tours de linguiste.

Françoise Atlani, 1984 : 13.

L'individu diffère des autres individus, il diffère de lui-même d'un moment à l'autre.

Daniel Schwartz, 1994 : 10.

Identity is not a universal of nature or culture but a question of performativity.

Chris Barker & Dariusz Galsinski, 2001 : 87.

3.1 POUR UNE ANALYSE LIQUIDE DU DISCOURS

Ayant précisé le paradigme englobant la présente étude dans les chapitres précédents, l'objectif principal demeure maintenant de théoriser les métamorphoses identitaires : la présence, l'expression et la construction du *soi* et des *autres* au sein de productions linguistiques. De nombreux domaines, travaillant à partir de ce paradigme, analysent notamment les processus cognitifs (cas de la psychologie sociale) mais ignorent les formes linguistiques utilisées par les individus pour exprimer et négocier leurs appartenances (Hausendorf et Kesselheim, 2002 : 267). Nous avons montré dans le chapitre 1, 2.2.2, que les différentes recherches sur les étudiants mobiles européens avaient également écarté les formes linguistiques et le discours.

Afin d'analyser les éléments linguistiques liés au thème de l'identité, notre travail se situe dans le champ large de l'analyse du discours. Deborah Shiffrin nous rappelle que, même si l'analyse du discours est un des champs les plus exploités en linguistique, c'est certainement le moins bien défini (1994 : 407)⁸⁶. Ce que nous allons présenter dans cette partie peut être considéré comme un appel à constituer une analyse du discours de la liquidité⁸⁷ identitaire dans le cadre de l'interculturel.

3.1.1. DISCOURS ET IDENTITES : TRAITEMENT LINGUISTIQUE DE L'IDENTITE ET DE L'ALTERITE

Les études linguistiques ont traité de la thématique de l'identité sous le couvert de plusieurs termes : « position », « rôle », « personnalité », « catégorie », « subjectivité », « sujet », « agent », et « persona » (Benwell & Stokoe, 2006 : 6). Par ces termes, la majorité des linguistes ont tenté de montrer comment un locuteur/un sujet parlant se positionne dans un discours (le sien et celui d'autrui). Bethan Benwell et Elizabeth Stokoe (*Ibid.* : 35) voient deux types d'approches parmi les disciplines principales de la linguistique :

- Les approches empiriques au niveau « micro » de l'identité, qui apportent des preuves précises de liquidité identitaire : l'ethnométhodologie, l'analyse conversationnelle, la psychologie discursive mais aussi les théories françaises de l'énonciation ;
- Au niveau « macro », on trouve les méthodes suivantes : les analyses narratives, les théories de l'agencement, l'Analyse Critique du Discours (ACD désormais) et l'analyse des discours (Benwell & Stokoe, *Ibid.* : 35).

On trouve également parmi ces approches, des approches hybrides qui combinent le micro- et le macro-, telle que l'ACD mais aussi certaines approches narratives (de Fina et al., 2006 : 5). Nous ajoutons à la liste de Benwell & Stokoe, la théorie du dialogisme (inspirée de Mikhaïl Bakhtine, cf. par exemple les approches de Perrin (2006) ou de la théorie Scandinave de la Polyphonie Linguistique (ScaPoLine, cf. Nølle et al, 2004).

Comme nous le soulignons dans l'introduction à cette étude, nous avons retenu l'analyse du discours française, les théories de l'énonciation et du dialogisme pour cette étude. Il nous semble intéressant de présenter ici deux des domaines mentionnés par Benwell et Stokoe en complément car nous ferons référence à certains de leurs apports dans notre étude.

Commençons par une des approches micro- : l'**analyse conversationnelle**. Ce domaine a ses origines dans l'ethnométhodologie (mise au point par Harvey Sacks et ses collègues, Harold Garfinkel et Erving Goffman dans les années 60 aux Etats-Unis) et se base sur l'étude de transcriptions issues de la vie de tous les jours (documents oraux). L'approche prend en compte le contexte d'interaction pour faire ressortir et comprendre la création d'identités (avec une emphase sur les *identity shifts* et les mises en scène de soi dont l'idée principale est tirée de Harold Garfinkel, 1967) (Benwell & Stokoe, *Ibid.* : 68 ; Pepin, 2007 : 5-10). Ainsi, l'argument mis en avant par l'analyse conversationnelle est que l'identité est mise en

⁸⁶ Cf. aussi Maingueneau (1987 : 7).

⁸⁷ Blanchet (2000 : 64) propose une linguistique de la complexité à partir des idées d'Edgar Morin.

scène, construite, jouée et produite à chaque instant : « *they (les analystes) investigate how people display identity, in terms of ascribed membership of social categories, and the consequences of ascription or display for the interactional world being accomplished* » (Benwell et Stokoe, *Ibid.* : 69). Robert Vion défend de son côté que la production du sens exige un travail interactif constant : « *les processus de co-adaptation, de reformulation, de sollicitation, d'explication constituent quelques-uns des aspects de ce travail conjoint* » (1992 : 94). Dans la linguistique francophone, Eddy Roulet et al. à Genève (cf. par exemple Auchlin et al., 2004) et Catherine Kerbrat-Orecchioni et al. à Lyon (cf. Bouchard et al., 1991) tentent de compléter l'analyse conversationnelle en intégrant dans leurs analyses des aspects acoustiques et mimo-gestuels (cf. également Mondada, 2000 sur l'interaction dans la ville).

Le deuxième domaine qui présente un intérêt pour certaines analyses proposées dans cette étude est celui des **analyses narratives** (ex : Riessman, 1993 ; de Fina et al., 2006)⁸⁸. Ce domaine n'est pas homogène dans les approches qu'il propose et il combine parfois les niveaux d'analyse linguistique micro- et macro-. L'intérêt principal des analyses narratives, qui se fondent actuellement essentiellement sur des corpus oraux, est d'observer comment : « (...) *by telling stories, narrators are able not only to represent social worlds and to evaluate them, but also to establish themselves as members of particular groups through interactional, linguistic, rhetorical and stylistic choices* » (de Fina, 2006 : 352). Une analyse narrative permet donc d'identifier les identités, mises en fiction, qui sont revendiquées de façon stratégique et qui mènent par exemple à des évaluations de soi et des autres. Anna De Fina (*Ibid.* : 357) décrit brièvement les éléments linguistiques analysés pour permettre ce type d'analyse :

Voicing devices, such as alternations between dialogue and narration, pronom switches, tempo, pitch, loudness, rhythm, are central to strategies of involvement or distancing, to the display of « otherness » with respect to characters and actions, to the communication of irony, surprise, sarcasm. At the same time, interactional moves of alignment or disalignment between narrators and audiences may point to local renegotiations of meanings related to identity.

Finalement, Michael Bamberg (2004a, b) introduit des éléments issus des analyses conversationnelles dans l'analyse narrative quand, à partir de la théorie de l'*agencement*, il montre comment l'identité est co-construite dans les récits entre celui qui raconte et celui qui écoute.

La présentation de ces deux domaines linguistiques qui se concentrent sur la création des identités (et donc des altérités) est en concordance avec le paradigme liquide présenté dans le chapitre 2 ; nous y ferons référence. Dans ce qui suit, nous présentons les approches linguistiques centrales pour l'étude : l'analyse du discours française ainsi que les théories de l'énonciation.

3.1.2 APPROCHES DU DISCOURS

3.1.2.1 L'ECOLE FRANÇAISE DE L'ANALYSE DU DISCOURS 1 ET 2

Anna Duszak (2002 : 3) explique que la linguistique moderne a pu se tourner vers le discours (« *the social part of language* ») grâce à l'influence de disciplines telles que la psychologie, l'ethnographie de la communication et l'anthropologie culturelle. L'analyse du discours française, elle, est née en même temps que le poststructuralisme, qui souhaitait abandonner l'idée de « système » pour se donner « *au plaisir du texte* » (Barthes, 1982) après mai 1968 en France. Le poststructuralisme, selon Bonny (2004 : 50-51), est fondé sur un accord collectif entre penseurs et chercheurs de s'éloigner des idées formalistes du fonctionnalisme et du structuralisme et de proposer des moyens (plus souples) de comprendre les relations entre la culture et l'action sociale⁸⁹. En linguistique, l'analyse du discours a ainsi tenté de s'éloigner de la linguistique structuraliste pour laquelle les énoncés étaient avant tout des structures à découper (au maximum des phrases ou des suites de phrases, Gravitz, 1990 : 354). Ainsi, pour Denise Maldidier, Claudine Normand et Régine Robin (1972 : 118), la naissance de l'analyse du discours a permis de « *sortir*

88 Les récits (écrits) sont des objets de recherche de longue date (cf. Propp, 1928 ; Labov, 1972 mais aussi Genette, 1983 en France par ex.).

89 On voit se dessiner ici un lien avec les différentes approches de l'interculturel décrites dans le chapitre 2.3.2.

de la linguistique de la langue, enfermée dans l'étude du système » ; elle a permis la (re-)naissance du sujet (Vion, 1992 : 58) et la prise de conscience de la langue comme usage (Oakes, 2001 : 51-52). A la suite des travaux de Michel Foucault (1975), l'analyse du discours française a essayé de considérer les énoncés comme des textes⁹⁰, et d'étudier ces derniers en relation avec les conditions de sa production (Guespin, 1971 : 20 et Mazière, 2005 : 9). Nathalie Garric et al. (2006 : 441) précisent que « *l'analyse du discours prend pour objet le texte comme articulation de productions verbales effectives à un extérieur social, l'un n'existant pas sans l'autre. Cet objet est conçu comme le résultat de potentialités linguistiques qui ne prennent sens qu'au regard de leur actualisation dans une pratique socio-discursive* ». Le texte est ainsi l'objet empirique de la discipline de l'analyse du discours.

Deux générations d'analyse du discours ont émergé en France (Mazière, *Ibid.*). La première vague d'analyse du discours a travaillé sur l'élaboration de classifications « homogénéisantes » des discours (fonction, forme, espace et temps, conditions de production) ainsi que sur des textes essentiellement politiques (cf. les analyses lexicométriques, par exemple Labbé, 1977). Quant à la deuxième génération, née après le colloque *Matérialités discursives* de 1981 (Robert et Bouillaquet, 1997 : 21), elle s'est inspirée, en partie, des théories de l'énonciation, dont nous traiterons *infra*, et de la pragmatique⁹¹. L'analyse du discours à la française a alors commencé à s'intéresser à toute situation de discours et les approches se sont diversifiées. Partant du principe que le discours est hétérogène, cette deuxième école travaille sur l'altérité comme étant constitutive de tout discours. Ce type d'analyse du discours étudie les marques de cette altérité et nous intéresse car elle nous permettra d'observer et d'analyser la liquidité identitaire dans le corpus d'entretiens que nous proposons d'étudier. On retiendra pour finir que J.-M. Adam (2005 : 11) propose lui de parler d'« *analyse DES discours* » afin de bien mettre en valeur les « *spécificités des genres des discours propres aux pratiques discursives politiques, journalistiques ou littéraires* (...) ». Ainsi, comme nous le montrerons plus tard, on peut considérer que le discours des entretiens de recherche est un genre en lui-même, qui a un impact sur les discours produits.

3.1.2.2 DEFINITIONS DU DISCOURS

La langue française a recours à un bon nombre de termes pour parler de phénomènes linguistiques : langage, langue, parole et discours. Définir le discours, car nous nous plaçons dans une méthode qui s'appelle l'*analyse du discours*, c'est avant tout s'interroger sur le binôme *langue* et *discours* (ou *parole* chez Ferdinand de Saussure, 1972), qui renvoie respectivement aux termes *société/individu*. Ainsi, la langue est un objet social qui se manifeste au niveau individuel. C'est Charles Bally (1909/1963) qui fut l'un des premiers à tenter de montrer l'importance de la parole et du discours et qui a ouvert la voie aux relations entre sujet, discours et contexte, et à une prise en compte de l'hétérogénéité, de l'instabilité mais aussi de la variabilité (Blanchet, 2000 : 19) de la langue, dans son usage individuel et concret.

La langue, qui a donc un fonctionnement *liquide*, n'est pas un outil neutre puisqu'elle mène à la formation du discours (Maingueneau, 1981 : 20) qui est à la fois *propositionnel* (que disent les mots ?), *illocutoire* (à quoi servent les mots ?) et *perlocutoire* (quel est l'objectif visé par le locuteur ?) (Yule, 1996 : 48-49). C'est pourquoi, le discours est défini avant tout comme « *a system of options from which language users make their « choices »* » (Chouliaraki, 1998 : 6) pour remplir ces trois fonctions. Le concept de discours répond à des situations de communication intersubjectives variées, où la langue est mise en action « *sans jamais se donner comme « état fini » d'une connaissance ou d'une opinion* » (Vignaux, 1988 : 144 ; cf. également Maingueneau, 2002 : 188). Cette mise en action indique qu'« *aucune expression ne possède l'univocité de sens qui nous rassurerait (...) en revanche nous pourrions jouer des multiples formes de l'être dans le langage et ainsi sans doute, à chaque instant, perdre cet être* (...) » (Vignaux et Fall, 1997 : 305). Ainsi, le discours est, par nature, dynamique et réflexif (Ribeiro, 2006 : 50). La pragmatique, qui est une branche d'origine anglo-saxonne de l'analyse du discours et qui se rapproche des théories de l'énonciation à la française (cf. Maingueneau, 1981 : 4), suit également ces principes. Yule

90 Deborah Cameron (2001 : 13) précise que les textes de l'analyste du discours englobent des supports écrits comme oraux ; des graphiques textuels, de la langue des signes, des images, etc.

91 Ce dernier domaine « *refers to the study of language use from the point of view of its users (rather than say, concerns about the formal properties of language) and encompasses a consideration of meaning, communicative intent, social consequences and mutual knowledge of the conventional « norms » of communication* » (Benwell et Stokoe, 2006 : 261).

(1996 : 3) envisage la pragmatique comme un domaine ayant « *more to do with the analysis of what people mean by their utterances than what the words or phrases in those utterances might mean by themselves* ». Tout comme la pragmatique, l'analyse du discours et les théories de l'énonciation s'intéressent donc aux aspects non vériditionnels du discours.

3.1.2.3 DISCOURS ET REPRESENTATIONS

L'analyse du discours ne cherche donc pas vraiment à savoir si tel ou tel énoncé est véridique mais elle s'intéresse avant tout aux représentations qui traversent le discours. Elle part donc du principe que tout énoncé est scindé en deux : on a d'une part le *dictum* (ce qui est dit) et le *modus* (la manière de le dire) (Bally, 1932/65 : 36). Le *dictum* n'est jamais réellement vérifiable car, d'une part, il est issu du monde subjectif/intersubjectif des énonciateurs et d'autre part, il est construit par le *modus* (Ducrot, 1993 : 113). En d'autres mots, le *modus* est « *la réaction d'un sujet à une représentation qu'il construit lui-même dans son discours* » (Vion, 2005 : 144). Le *modus* ne traduit donc pas véritablement la vérité ou le réel.

Ainsi, un des éléments essentiels dans la définition du discours que donne Dominique Maingueneau (1987 : 37) est le fait que celui-ci est toujours orienté par rapport à la réalité. Nous arrivons donc à l'idée que le discours peut être compris comme étant un *imaginaire* ou une mise en mots de représentations de la réalité (Abric, 1987 : 56). Le concept de représentation a été défini d'abord par Serge Moscovici, dans le cadre de ses études sur la perception de la psychanalyse, comme un processus psychosociologique qui prend la forme de « *contenus organisés, susceptibles d'exprimer et d'infléchir l'univers de individus et des groupes* » (1960 : 635). Stuart Hall (1997 : 19) estime que toute représentation est obligatoirement sélective, dans le sens où le locuteur choisit ce qu'il inclut dans son discours et comment il organise ces éléments. En outre, le discours est construit par celui qui l'énonce mais aussi par ceux qui sont présents (directement ou indirectement) lors de l'acte d'énonciation. Robert Vion dégage que les représentations sont liées, en plus de ce que nous venons de mentionner, à différents phénomènes dont « *les savoirs communs partagés* » et les « *règles et normes de comportements* » (1992 : 47-48)⁹². Ces dernières, analysées par exemple par Erving Goffman (1974), montrent que les positions sociales occupées par les personnes mènent à une mise en scène dans laquelle chacun joue certains types de rôles (ou des représentations de ces rôles), ce qui a une influence claire sur les discours énoncés. Robert Vion (1992) a complété ce positionnement social par un schéma de la gestion de l'espace interactif qui indique que, dans l'interaction, la place interlocutive a également de l'importance dans ce jeu de représentations multiples.

Ceci nous amène à la thématique de la subjectivité dans le discours, c'est-à-dire la manière dont le sujet encode (le *modus*) les entités *liquides* dans son discours (le *dictum*). Dans ce qui suit, nous nous concentrons davantage sur les places énonciatives ou, pour reprendre l'expression de Kerbrat-Orecchioni (2002), nous présentons « *quelques lieux d'inscription de [la] subjectivité* » par le biais des théories de l'énonciation qui permettent d'analyser des faits langagiers dans leur liquidité et dynamisme.

3.1.3 ÉNONCIATION : LIQUIDITE DE SOI ET DES AUTRES DANS LE DISCOURS

Ayant défini le discours et positionné le contexte théorique linguistique large de notre étude, nous proposons de nous concentrer à présent sur l'énonciation. L'énonciation « à la française⁹³ », inspirée par les philosophes du langage (entre autres, Austin et Searle), mais aussi par Mihail Bakhtine et Roman Jakobson, propose que le discours est marqué par des traces d'énonciation (Marnette, 2005 : 19), ou par le fait que « *les acteurs peuvent assumer, au fur et à mesure que se déroule l'événement, différents rôles dans l'interaction, en échangeant l'usage de la parole* » (Montès, 2004 : 55). Pour Emile Benveniste, le fondateur de l'énonciation en linguistique française, l'énonciation, c'est « *cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* » (1974 : 80). Pour lui, le discours est avant tout un « *plan d'énonciation* » (tout comme le récit) dans lequel on trouve des traces d'opération de repérage du locuteur (la subjectivité des personnes impliquées dans l'interaction) qui les produit en rapport avec la situation

92 Cf. également la doxa, le déjà-dit, le « pré-fab » d'une époque (Amossy, 2005 : 72) - c'est-à-dire « *les représentations, les opinions, les croyances communes* » (Amossy & Herschberg Pierrot, 1997) - qui sont constitutifs de tout discours (cf. le dialogisme constitutif d'Authier-Revuz (1995) traité plus loin).

93 Pour un historique des théories de l'énonciation à la française, cf. Maingueneau, 1981 : 9-28.

d'énonciation (Benveniste, 1966 : 242). Les théories⁹⁴ de l'énonciation, sur lesquelles travaillent un bon nombre de linguistes depuis Emile Benveniste, permettent d'analyser et de s'interroger sur l'*agencement* ou le *positionnement* (en anglais : *positionning*, Korobov et Bamberg, 2005) des acteurs impliqués dans l'acte d'énonciation : le locuteur, les énonciateurs, les co-énonciateurs⁹⁵, i.e. « *c'est la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (...)* » (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 33).

Dans ce travail, notre compréhension de l'énonciation se rapproche de la définition de Robert Vion (2005 : 145) :

Les concepts de l'énonciation (...) s'efforcent d'appréhender les places énonciatives constitutives de comportements multidimensionnels par lesquels le locuteur gère simultanément des formes discursives, une relation sociale ainsi que son positionnement par rapport à un réseau dense d'opinions et de croyances.

En outre, nous tenons compte d'une autre idée dégagée par R. Vion (1998 : 578) : « *l'énonciation opère un déplacement des observables, allant de la description des états vers celle des processus* ». Les théories de l'énonciation s'intéressent donc au mouvement, à l'action dans l'acte, à la liquidité plutôt qu'à l'unicité, i.e. « *the conversion by the locator of the abstract system of langue into discours* » (Marnette, *Ibid.* : 20). Ainsi, il convient d'affirmer que l'énonciation qui nous intéresse est obligatoirement éphémère, instable voire impossible à reproduire à l'identique. On pourrait voir ici un lien avec les théories proposées dans le chapitre 2.

3.1.3.1 CONTEXTES D'ENONCIATION

Avant d'examiner les caractéristiques du contexte d'énonciation, il apparaît nécessaire de faire un détour sur le terme *énoncé*, que nous utiliserons à plusieurs reprises et qui pose problème par sa polysémie. Tout d'abord, Françoise Mazière (2005 : 15) nous apprend que les mots *énoncé* et *énonciation* sont devenus un couple de notions dans les années 50. De façon générale, l'énoncé est vu comme le produit d'un acte de l'énonciation dans un contexte spécifique (*hic et nunc*) (Dubois, 1969 : 116). Dominique Maingueneau constate également que les termes *énoncé*, *texte* et *discours* servent souvent, dans les sciences du langage, pour désigner des productions verbales (2002 : 223). Dans cette étude, nous utiliserons le terme *énoncé* comme référant au produit des actes d'énonciation dans un contexte donné (Maingueneau, *ibid.* : 222 ; cf. également Ducrot, 1984 : 178). Dominique Maingueneau (1981 : 6) permet d'ailleurs de préciser la signification du concept de discours par rapport à l'énoncé dans les théories de l'énonciation en affirmant que :

Quand on emploi le terme discours dans le cadre des théories de l'énonciation, ce n'est pas pour renvoyer à une unité de dimension supérieure à la phrase, ni pour considérer les énoncés du point de vue de leurs conditions de production socio-historiques (perspective de l'analyse du discours) mais c'est pour rapporter l'énoncé à l'acte d'énonciation qui le supporte.

Venons en maintenant au contexte. Bakhtine propose que le contexte est « *le centre nerveux de toute énonciation* » (Bakhtine, 1977 : 134). De nombreux linguistes font usage de deux significations du terme *contexte*, que nous retiendrons dans cette étude, pour désigner d'une part, le co-texte ou l'environnement immédiat, linguistique, discursif, textuel d'une unité linguistique (Maingueneau, 1998 : 12-13), et d'autre part, le terme peut désigner tout ce qui entoure cette unité et qui est extralinguistique (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 134). A propos de l'extralinguistique, précisons que différents modèles des composantes extralinguistiques de l'acte d'interaction ont été proposés. Notons par exemple le modèle *Speaking* de

94 Nous sommes d'accord avec Marnette (2005 : 20) qui préfère l'utilisation de la forme plurielle de ce domaine, car les approches sont diverses.

95 Tous ces termes seront définis *infra* cf. 1.2.3. Notons au passage que Goffman incluait également dans cette liste les *eavesdroppers* ou les auditeurs potentiels (présents ou pas) mais non inclus dans la conversation (1978 : 790).

Hymes (1974), ou la *dramaturgie* de Goffman (1959). Kerbrat-Orecchioni, quant à elle, le nomme « *univers du discours* » (2002 : 17).

Ainsi, dans tout contexte d'énonciation, un ensemble indéfini et souvent indéfinissable d'éléments liés à l'antériorité ou à la simultanéité des interlocutions se mélange, s'oppose, se cache et se superpose lors de l'interaction⁹⁶. De plus, il y a « *interaction permanente avec les situations sociales au sein desquelles [l'activité de langage] se produit* » (Boutet, 1994 : 61). D'après Josiane Boutet (*Ibid.* : 64-65), ces éléments sont : « *les sujets eux-mêmes, avec leur histoire singulière, leurs caractéristiques sociologiques ou psychologiques* » ; « *la langue (...) avec ses contraintes, son organisation structurale propre (...)* » et « *l'intertextualité* » qui traverse la parole d'autres paroles (Cf. le dialogisme de Bakhtine, mais aussi la polyphonie de Ducrot et l'hétérogénéité de Authier-Revuz en 3.3 dans ce chapitre). De surcroît, Julia Kristeva (1969 : 145-146) indique que tout texte est traversé non seulement horizontalement par le sujet et le destinataire mais aussi verticalement par d'autres textes. En dernier lieu, Robert Vion (1992 : 17) propose que l'interaction⁹⁷ même, qu'il définit comme « (...) *toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs* », a son rôle à jouer. Cette interaction met en marche des éléments verbaux (choix de lexique, formulations, registres et niveaux de langue, etc.) et non-verbaux (Cf. les travaux de Hall, 1959 et Traverso, 1999). On voit là la complexité des phénomènes énonciatifs et l'(inter-)dépendance des locuteurs à d'innombrables éléments.

3.1.3.2 MODES DE PRESENCE DES SUJETS

3.1.3.2.1 SUJET DU DISCOURS : HISTOIRE ET DEFINITION

La notion de sujet a reçu plusieurs appellations et explications depuis la naissance de l'analyse du discours et des théories de l'énonciation. Il est avant tout un *sujet parlant* (Benveniste, 1966 : 259 & Charaudeau, 2002 : 555) et désigne tout individu qui produit, reçoit ou interprète un acte de langage. Pour désigner ce sujet, les théories de l'énonciation comme celles de la communication ont recours à diverses dénominations, parfois synonymiques, parfois contradictoires. Les plus utilisées sont : *locuteur*, *émetteur* et *énonciateur* et d'un autre côté, *récepteur*, *auditeur*, *interlocuteur*, *destinataire*, *allocutaire* et *co-énonciateur* (Charaudeau, *Ibid.*).

La naissance du locuteur en linguistique est opérée par Noam Chomsky qui a proposé, dans le cadre de la grammaire générative et de la compétence linguistique de tout individu, le modèle du *locuteur-auditeur idéal* (ou acteur autonome) (Chomsky, 1965/1971 : 12) :

L'objet premier de la linguistique est un locuteur-idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticalement non pertinentes, telles que la limitation de mémoire, distractions, déplacement d'intérêt ou d'attention, erreurs (fortuites ou caractéristiques).

Ce modèle de compétence linguistique rappelle celui de Roman Jakobson⁹⁸ (1969) – même si les points de départ des deux chercheurs diffèrent, l'un étant orienté vers le cognitif et le biologique (Chomsky) et l'autre la théorie de la communication (Jakobson). D'après ce modèle, les communautés linguistiques sont donc très homogènes car les membres de ces communautés partagent les mêmes codes à *encoder* et

96 Pour Kerbrat-Orecchioni (2002 : 17), l'interaction se définit comme « *un réseau d'influences mutuelles* ». Abdallah-Pretceille, de son côté, atténue justement cette définition en expliquant comment « *les situations de domination, quel que soit le type de domination, n'autorisent pas facilement la personnalisation des conduites et imposent de rester cantonner dans une identité attribuée, une « identité-prison » réduite au minimum* » (2006a : 41). Les influences sont mutuelles certes mais avec certains privilèges, certains interactants peuvent prendre le dessus.

97 Nous reviendrons sur cette notion *infra* (Cf. 1.2.3.1).

98 Dans lequel les participants à un acte communicatif envoient et reçoivent des informations. Modèle revu et « corrigé » par Kerbrat-Orecchioni (2002 : 13-32).

décoder. Chomsky défend ainsi que le locuteur fait fonctionner la langue individuellement⁹⁹ (*Ibid.*). Très vite réfutée car perçue comme réductrice, générique et mécanique, d'autres modèles ont alors émergé, entre autres : Oswald Ducrot et le *sujet polyphonique* (1984) ainsi que Patrick Charaudeau et son *sujet acteur-metteur en scène* (1984). Dans le cadre de la « *théorie polyphonique de l'énonciation* » (*Ibid.* : Chapitre 8), Ducrot affirme que le sujet est multiple, traversé par une altérité permanente qui a une influence sur comment il se conçoit, comment il conçoit les autres, la langue et l'environnement. Le sujet de Ducrot est ainsi composé d'un locuteur (être du discours, présenté comme responsable d'un énoncé), d'un sujet parlant (être empirique, producteur de cet énoncé), d'un « *locuteur en tant que tel* » (responsable de l'énonciation) et d'un locuteur « *en tant qu'être du monde* », qui est à l'origine de l'énoncé (*ibid.* : 199-200). Charaudeau, quant à lui, met en avant une « *théorie des sujets du langage* » qui distingue quatre personnages : d'une part, 1. un sujet communicant, 2. un sujet interprétant et d'autre part, 1. un sujet énonçant, 2. un sujet destinataire. En bref, d'après Charaudeau, il s'agit d'*êtres physiques* qui adoptent des *attitudes discursives* (1984 : 45).

Enfin, une grande avancée dans la compréhension du sujet en linguistique s'est opérée grâce aux études conversationnelles. Pour les analystes conversationnels, l'énonciation se situe essentiellement dans le cadre d'interactions à la fois avec *soi-même* (et son discours) et avec les *autres*. D'après Vion (1998 : 577) :

Le locuteur modifie, de manière constante ses modes de présence au sein de ses énoncés qu'il produit :

- *Par la nature, la complexité et la variabilité des sources énonciatives construites*
- *Par le degré variable de distanciation vis-à-vis de son dire.*

Avant de passer en revue les différents acteurs du discours (le triptyque *locuteur, énonciateur et co-énonciateur*), résumons ce que nous venons de proposer avec del Rosal Vargas (2004 : 79) :

(...) les locuteurs n'occupent donc pas des positions statiques et toujours identiques à elles-mêmes, mais des positions dynamiques et en tension avec celles des autres partenaires impliqués dans le même domaine d'activité.

Ainsi, c'est la présence d'altérités dans le discours qui donne vie au sujet, à l'individu qui communique (*je existe parce qu'il y a tu, nous, ils...*).

3.1.3.2.2 SOLIDITE : LE LOCUTEUR

Le locuteur est perçu par un grand nombre de linguistes comme étant « *un être spécifique humain, être de chair et d'os, toujours distinct d'un autre, en tant qu'il a la parole à un moment donné* » (Rivara, 2000 : 63, cf. par exemple Charaudeau, 1988). Ainsi, selon Robert Vion (1998 : 578) : « *c'est lui qui semble monopoliser l'appareil formel de l'énonciation par l'utilisation des déictiques* ». Le locuteur est ainsi un être solide qui est responsable du processus d'énonciation mais qui peut se démarquer toutefois des énonciateurs : Il y a parfois co-occurrence, rencontre, synonymie entre le locuteur et le/les énonciateur/s mais pas toujours. Dans la distinction d'Oswald Ducrot (voir section précédente), le locuteur n'équivaut pas à l'énonciateur : en effet, pour Ducrot, le locuteur comme défini plus haut peut être différent du *sujet parlant* (1984 : 195). C'est lui qui gère toutefois les différentes « *voix* » de l'acte d'énonciation en faisant intervenir une somme souvent imprécise voir incalculable d'énonciateurs (Ducrot, *Ibid.* : 205). C'est pourquoi, nous réfutons l'idée que « *(...) chaque sujet [a] le pouvoir redoutable d'être le législateur du quotidien* » (Vignaux et Fall, 1997 : 312). Les définitions de Rivara, Charaudeau et Vion constituent celles que nous retenons pour cette étude.

⁹⁹ Notons ici que cette idée se retrouve dans la définition classique de l'énonciation d'Emile Benveniste (Cf. 3.1.2) en donnant l'impression que les théories de l'énonciation ne s'intéressent qu'au sujet comme « *source autonome d'un sens qu'il communique par la langue* » (Vion, 1992 : 187).

3.1.3.2.3 ENONCIATEURS : INCARNATIONS DE LA LIQUIDITE IDENTITAIRE

A la suite des travaux de Louis Althusser, de Michel Foucault et de Jacques Lacan, les analystes du discours ont remis en cause l'unité et l'autonomie du *sujet parlant* (Maingueneau, 2002 : 555-556) – tout comme les théories des sciences humaines et sociales dites postmodernes présentées *supra*. Ainsi, ces chercheurs soutiennent que toute prise de parole est liée à des contraintes socio-discursives qui ne peuvent être écartées du travail d'analyse. Fall (2005, s.p.) signale ces phénomènes dans les termes suivants :

Les concepts mis de l'avant, et fortement exploités par la pragmatique et l'analyse conversationnelle, tels ceux d'interaction, de négociation, d'accommodement, d'évitement, de polyphonie ou d'hybridité traduisent combien l'acteur social est une instance cognitive instable au centre de transactions discursives continues qui sont une dimension centrale de son expérience sociale concrète. Une position théorique intéressante est de postuler une polysémie de l'acteur qui règle ses conduites et produit le sens de ses actions dépendamment des contextes dans lesquels il se situe et selon aussi l'action de l'autre envers lui.

L'énonciateur est donc représentatif de cette « polysémie de l'acteur » car c'est/ce sont cet/ces être/s abstrait/s et « liquide/s » que l'on retrouve dans le discours et qui sont identifiables/inidentifiables. Pour résumer les rôles et attributs du locuteur et de l'énonciateur, disons avec Verine (2005 : 188) : « (...) le locuteur [est] comme instance de profération ou d'inscription (...), et l'énonciateur comme instance de repérage déictique et/ou de modalisation ». Alain Rabatel précise cet argument lorsqu'il affirme que : « *tout locuteur est énonciateur, en revanche tout énonciateur, en tant que source d'un point de vue, dans une proposition, n'est pas nécessairement locuteur* » (2006 : 105). « *Unicité* » du sujet parlant il n'y a donc pas, mais « *dédoublément énonciatif* » multiple dans le discours (Ducrot, 1984 : 197).

3.1.3.2.4 CO-ENONCIATEURS : ALTERITE ABSOLUE DU DISCOURS

Le terme de *co-énonciateur* a été introduit par Culioli (1968) afin d'éviter de réduire chaque intervenant (extérieur ou intérieur à l'interaction) à de simples rôles uniques d'énonciateurs et de destinataires des énoncés. Il souhaitait surtout souligner que tous les intervenants potentiels dans un acte de création discursive ont de l'influence sur ce qui est énoncé – ainsi tout (inter-)locuteur, tout énonciateur est co-énonciateur.

L'analyse linguistique des interactions, de son côté, envisage la mise en mots comme une activité co-construite, co-énoncée par les personnes présentes dans l'interaction mais aussi par de multiples autres voix. Une partie de ces voix ont été théorisées sous le concept de *tiers* (Chabrol, 1994 ; Charaudeau, 2004) :

Le tiers joue un rôle important dans l'interaction en tant que fond sur lequel se détachent les acteurs ou en tant que figure qui est animée ou interpellée dans le discours. (Montes, 2004 : 55).

Notons enfin, pour achever, que le co-énonciateur est aussi le locuteur et l'énonciateur lui-même, « *tout énonciateur est aussi son propre co-énonciateur, qui contrôle et éventuellement corrige ce qu'il dit* » (Maingueneau, 1996 : 14).

Les diverses présences passées en revue dans les trois parties précédentes soulignent donc que les contextes énonciatifs sont pluriels et mènent à des stratégies « liquides » (conscientes ou inconscientes) d'interaction entre le locuteur et son propre discours, mais aussi avec ses interlocuteurs, énonciateurs et co-énonciateurs. Finalement, Robert Vion (1998 : 579-581) propose d'illustrer la complexité des « états » d'énonciation en présentant neuf types d'interventions énonciatives possibles qui soulignent la complexité des phénomènes de mises en discours :

l'unicité énonciative dans laquelle l'énonciateur prétend parler seul et fonder son dire sur sa parole seule (semblant d'unicité);

la dualité énonciative fait intervenir deux énonciateurs qui semblent correspondre au même locuteur ;

le parallélisme énonciatif lors duquel le locuteur se met en scène et fait intervenir d'autres énonciateurs avec qui il dialogue et partage des points de vue similaires ;

le parallélisme diaphonique dans lequel le locuteur reprend la parole de son co-énonciateur ;

le parallélisme exophonique fait intervenir des énonciateurs identifiables ;

le parallélisme polyphonique propose des énonciateurs nombreux mais non identifiables ;

la stratégie du porte-parole met le locuteur dans une situation de porte-parole ;

le parallélisme avec diverses voix divergentes met en scène un locuteur qui fait intervenir diverses voix avec lesquelles il n'est pas d'accord ;

Enfin, **l'effacement énonciatif** se présente lorsque le locuteur s'efface complètement (décrets de loi, énonciation historique objectivée, etc.).

On s'interrogera néanmoins sur les frontières éventuelle entre l'ensemble de ces phénomènes et sur l'imprécision par exemple de la dualité énonciative (pouvons-nous être sûr qu'il n'y a que deux énonciateurs ? Cf. la discussion *infra* à partir du dialogisme). Pour finir, ce sont des catégories théoriques mises en pratique pour poser des problèmes et qui semblent donc n'être identifiables que par l'analyste lui-même, car ce dernier ne partage pas le plus souvent le contexte d'énonciation et d'interaction des corpus qu'il étudie (peut-il par exemple identifier tous les énonciateurs d'un discours ?).

3.2. LIQUIDITE ENONCIATIVE

Le concept de liquidité énonciative que nous proposons est tiré, entre autres, de la réflexion d'Emile Benveniste (1966 et 1974) et de Catherine Kerbrat-Orecchioni (2002) sur la *subjectivité dans la langue*. Le locuteur, lorsqu'il parle, peut choisir entre deux types de formulations dans le *moi-ici-maintenant* (i.e. l'acte d'énonciation). Catherine Kerbrat-Orecchioni (2002 : 71) définit ces formulations comme étant, d'une part, objectives (i.e. « *qui s'efforce de gommer toute trace d'existence d'un énonciateur individuel* ») et d'autre part, subjectives¹⁰⁰ (« *l'énonciateur s'avoue explicitement ou se pose « implicitement » comme la source évaluative de l'assertion* »). Nous rappelant qu'une séquence subjective revêt la marque de son énonciateur, selon « *des modes et des degrés divers* » (*Ibid.* : 174), Kerbrat-Orecchioni compare le travail du regard sur l'énonciation à « *l'effeuillage infini d'un artichaut qui n'aurait en son centre qu'une absence de cœur* » (*Ibid.* : 226). Ce qui rend ce travail difficile, c'est le fait que la frontière entre les formulations subjectives et objectives est parfois très incertaine et instable car on a souvent affaire à une « *mouvance énonciative* » (Ouellet, 2003), surtout en contexte oral.

Le choix et la négociation des pronoms et des modalités sont des phénomènes essentiels dans la construction, la présentation et l'expression de soi et des autres et dans la *séquentialité* du discours. Ce sont ces éléments que nous présentons dans ce qui suit.

3.2.1 ROLE DES PRONOMS DANS LES METAMORPHOSES DE SOI ET DES AUTRES

Peter Mülhäuser et Rom Harré soulignent que les grammairiens définissent plusieurs sous-classes de pronoms : personnels, possessifs, démonstratifs, indéfinis, etc. (1990 : 9). Josiane Boutet (1986 : 19) explique que les pronoms personnels ont des valeurs sémantiques altérables et peuvent faire référence à diverses personnes (*Ibid.*). De ce fait, l'ambiguïté ou la liquidité est fondamentale dans l'interprétation qu'en fait l'individu impliqué dans un acte d'interaction mais aussi le chercheur (*Ibid.* : 38). Les pronoms permettent ainsi au locuteur d'opérer la conversion de la langue en discours par un renvoi obligatoire au message (Mangueneau, 1981 : 14)¹⁰¹. La présence des pronoms dans le discours donne l'impression d'une « *appropriation ou prise en charge du discours par le locuteur* » (Blanchet, 1991 : 46). D'un autre côté, leur absence signale un changement d'implication ou de neutralisation de ce qui est dit (*Ibid.* : 46).

Les pronoms ont donc des rôles divers dans les langues et dans l'interaction. Ils permettent ainsi de se distancier, de s'impliquer, de souligner sa solidarité avec quelqu'un ou quelque chose, de prendre la responsabilité ou pas d'un énoncé, etc. (Levinson, 1983 : 89). Le choix des pronoms indique les types de rôles que le locuteur inscrit dans son discours. De la sorte, il peut choisir de se mettre en avant en tant qu'individu ou membre d'un groupe/d'une communauté, donc de s'identifier (Duszak, 2002 : 2, cf. chapitre 2, 2.1). Les pronoms peuvent aussi prêter à confusion, ainsi, Michael Bamberg propose d'analyser les « *inconsistencies, contradictions, and ambiguities that arise in interactions* » (2004a : 222). L'analyse de l'**alternance pronominale** (le locuteur effectue un « *zapping* » entre différents pronoms), des phénomènes de **reprises**, ou de **reformulations** (i.e. reprises-répétitions identiques, reprises-reformulations avec déplacement de sens ou encore reprises-répétitions et reformulations du discours d'autrui (Adam et Hermanen, 2007 : s.p.) en utilisant des marqueurs de structuration de la conversation tels que *enfin*, *quoi*, *bon* ou des connecteurs¹⁰² (Adam, 2002 : 126-128) ; redémarrages syntaxiques, etc. Cf. Traverso, 1999 : 48), d'**auto-/ hétéro-réparations** (« *Self & Other-repair* », Schegloff et al., 1977 : 363) permettront ce

100 Dans le cadre de la narration, Georgakopoulou (2003 : 76) propose d'utiliser les termes personnalisation et dépersonnalisation pour traduire ces phénomènes.

101 Rappelons ce qu'écrivait Bakhtine (1977 : 124) : « *à travers le mot, je me définis par rapport à l'autre, c'est-à-dire, en dernière analyse, vis-à-vis de la collectivité* ».

102 Dans sa définition des connecteurs, J.-M. Adam (2002 : 126-128) propose trois catégories distinctes : les *organisateurs* (qui servent à segmenter et relier tels que des additifs, les énumératifs...), les *connecteurs qui marquent énonciativement une portion du texte* (pour reformuler, structurer la conversation...) et les *connecteurs argumentatifs* (les concessifs, explicatifs...).

type d'analyse dans cette étude. Tous ces éléments renseignent également sur la gestion de l'identification ou la démarcation opérée par le locuteur avec ses endogroupes ou exogroupes.

Afin de saisir les enjeux et les mécanismes auxquels l'analyste du discours peut recourir afin de diluer l'alternance pronominale et la présence buissonnière du locuteur, il faut se pencher sur le concept de référence.

3.2.1.1 LA PROBLEMATIQUE DE LA REFERENCE A LA PERSONNE

La fonction dénotative du langage, introduite par Roman Jakobson (1969), sert à décrire le monde, à en proposer une représentation, à unir ce qui est dit dans une langue et ses énoncés dans le monde réel. Le discours peut être (rendu) opaque (« stratégies de désengagement ») ou transparent (« stratégies d'engagement ») selon que son contenu revêt une valeur de vérité ou pas (Blanchet, 1991 : 61 & 88). Lorsqu'une entité est introduite dans le discours, les interlocuteurs utilisent différents éléments linguistiques afin d'y faire référence et doivent s'assurer que chaque interlocuteur comprenne au minimum ce qui est en train de se dire (Yule, 1996 : 22). D'après Deborah Schiffrin (2006 : 104), qui confirme indirectement l'intérêt de la référence pour cette étude, « (...) *the embedding of people from the « real » world in both a world of representation and a world of social action – places reference at the crux of a set of problems underlying the study of discourse and identity* ».

La référence est un objet d'études qui intéresse de nombreux domaines linguistiques : la sémantique, la pragmatique, l'analyse variationniste, l'analyse du discours assistée par ordinateur et l'analyse du discours (Schiffrin, 2006 : 111). La dimension référentielle (« *au sens de la construction de valeurs référentielles par l'énonciateur* » Atlani, 1984 : 23), donne tout son sens à une approche énonciative de la linguistique. Dans l'interaction, la négociation ou la co-construction du sens, des expériences, des relations entre les individus et les groupes s'opèrent, entre autres, par la référence des pronoms personnels (Fortanet, 2004 : 46). Michèle Perret (1994 : 61) catégorise ainsi la référence des pronoms : ils sont 1. soit saturés ou directs (un seul référent est possible) 2. soit lacunaires et indirects (un travail d'interprétation est nécessaire). Josiane Boutet (1994 : 97) montre par exemple que dans des entretiens avec des ouvriers, une question en *vous* destinée à un locuteur peut mener à des réponses en *je* (direct) ou *on* (indirect) ou en *je* et *on*. Certains pourraient y voir une dichotomie *individu* (*je* parle de *moi*) et *groupe* (*je* parle de *moi* en tant que membre du groupe, le groupe d'ouvriers ici), mais cela correspond rarement à la réalité, surtout à l'oral. Boutet souligne également, à partir de ses analyses d'entretiens avec des ouvriers, que le modèle pragmatique d'Encrevé et Formel (1983) qui « prévoit » l'utilisation de *on/nous*, n'est pas vraiment valable sur son corpus et qu'ainsi, l'utilisation des pronoms n'est pas toujours « *calculée* »/ « *calculable* » (Boutet, 1994 : 102-104).

Afin de décider de la référence associée à un pronom lacunaire et indirect, il est nécessaire de travailler d'abord sur « *les chaînes de référence*¹⁰³, *la cohésion textuelle et la progression thématique* » (Petit, 2002 : 45). L'importance de la prise en compte de l'interdépendance des partenaires de l'interaction (ou la « *relation discursive au partenaire* », Benveniste, 1974 : 85) mais aussi les acteurs sociaux que l'on fait intervenir dans le discours, qu'ils soient réels, imaginaires, individuels ou collectifs, sont aussi essentiels. Il convient également de regarder l'environnement linguistique qui contraint l'interprétation d'un énoncé. Ces contraintes peuvent « *conduire à exclure un type donné d'interprétation ou, au contraire, à maintenir possibles plusieurs types* » (Boutet, 1994 : 118). Il s'agit par conséquent de voir l'environnement des pronoms utilisés, de savoir ce qui le qualifie.

Nous reprenons d'abord la distinction établie par Emile Benveniste (1966) entre l'emploi anaphorique et l'emploi déictique des pronoms personnels. Le pronom référentiel déictique se rapporte à l'acte d'énonciation, à la réalité situationnelle et réfère aux sujets internes à cet acte (dans la plupart des cas : *je, tu, nous, vous*¹⁰⁴). On parle aussi d'*exaphore* (Mülhauser et Harré, 1990 : 9). Les déictiques ont un caractère extrêmement liquide car leurs significations se modifient selon la situation – ils sont toutefois relativement identifiables grâce au contexte d'énonciation. D'un autre côté, le pronom anaphorique reprend un être ou un ensemble d'individus mentionnés auparavant dans le discours (*on, nous, il, elle* – avec divers

103 « *Suite d'expressions interprétées comme mention d'un seul et même objet* » Corblin (1987 : 5).

104 Sauf dans les cas de discours rapporté (Cf. *infra* 2.3).

degrés d'identification). La référence est dans ce cas co(n)textuelle (Perret, 1994 : 19). L'anaphore est, entre autres, un terme qui renvoie à ce qui a été dit auparavant, il se retrouve sous différentes formes : pronominale, lexicale, adverbiale,... (*Ibid.* : 47-49). D'après Jenny Simonin (1984 : 135), l'anaphore « (...) correspond aux opérations de fléchage : l'anaphore a la même valeur référentielle que le terme qu'elle reprend ». L'anaphore pronominale permet ainsi en général de mettre en place une continuité référentielle (Petit, *Ibid.* : 48).

La résolution des expressions anaphoriques est complexe car elle varie selon les approches théoriques adoptées. Deborah Schiffrin (2006 : 111) décrit deux approches de la référence : la perspective externe et interne de la référence. Même si Schiffrin les différencie, la chercheuse explique qu'elles sont souvent combinées dans les analyses linguistiques et que la division effectuée entre les analyses sémantiques et pragmatiques de la référence sont peu justifiées (*ibid.*). En effet, la perspective externe correspond à la relation entre le langage et une entité du monde (*ibid.*) et s'intègre souvent dans la sémantique, alors que, comme le souligne Schiffrin, c'est le locuteur lui-même qui sert à faire le lien entre les « signes » et les « objets » (*ibid.*). Elle devrait ainsi se placer dans le champ de la pragmatique (*ibid.*). Toutefois, Schiffrin justifie le recours aux deux champs pour mettre en place une analyse externe. La perspective interne, de son côté, dépend de ce qu'elle nomme « l'analyse du discours » (la linguistique textuelle dans la tradition française, cf. Adam, 1999 ; Lane, 2005 : 184) et tente d'identifier le lien entre un référent et un objet dans les personnages, les activités et les scènes évoqués dans un monde textuel précédent (*ibid.* : 113).

Eija Suomela-Salmi (1997) permet de compléter ces perspectives, dans une étude sur les discours économiques français, où elle propose une synthèse des diverses approches de l'anaphore qu'elle intitule (*Ibid.* : 80-92) : 1) **l'approche substitutive** (l'anaphore est une simple « *substitution pronominale* » dans une ou deux phrases, approche qui a peu d'intérêt dans notre étude) 2) **l'approche textuelle** et 3) **l'approche pragmatico-cognitive**. Nous passons en revue les deux dernières approches. D'après Suomela-Salmi (*Ibid.* : 81-83), l'approche textuelle propose qu'un élément linguistique existe soit dans l'espace discursif (« *références anaphoriques et cataphoriques* », grâce à une unité de contexte antérieure ou ultérieure et à une relation asymétrique entre deux termes dont l'un donne sens à un autre, *Ibid.* : 82) soit hors du texte (« *référence exophorique* » telle que les déictiques (cf. *infra*) et les non-déictiques (noms propres, etc.) dont l'interprétation se fait par le biais de connaissances du monde (*ibid.* : 83). Suomela-Salmi précise néanmoins que les référents ne se placent pas automatiquement dans telle ou telle catégorie. Quant à l'approche pragmatico-cognitive, elle propose que « *l'interlocuteur identifie grâce à l'anaphore un référent déjà présent dans sa mémoire immédiate* » (*ibid.* : 87) et que son antécédent « *peut être situé aussi bien dans le cotexte linguistique, dans le contexte d'énonciation immédiate, que dans le contexte extralinguistique (...) savoir encyclopédique* » (*Ibid.* : 87). C'est dans cette approche que le rôle de l'interlocuteur est souligné : c'est à lui d'opérer le travail de repérage anaphorique en collaboration avec le locuteur et de tirer « *de son environnement cognitif des assomptions contextuelles* » (*Ibid.* : 93, cf. également Clark & Wilkes-Gibbs, 1986 ; Fløttum et al. (2007 : 33) pour le pronom *on*).

On peut donc voir à partir de cette dernière catégorie comment les interlocuteurs sont amenés à interpréter, à (co-)construire des signes d'identification dans l'interaction et par les phénomènes de référentiation. Ce sont ces mêmes signes que le chercheur est amené à déchiffrer. Ce que les points exposés ici soulignent également, c'est que le travail de construction de soi et des autres par l'utilisation de pronoms est partagé et fondé à la fois sur le discursif, le cognitif et l'extralinguistique. Deborah Schiffrin (2006 : 130) résume cette problématique en proposant que :

We give off information about who we are in the « here » and « now » of the multiple contexts that are co-constituted by what we say and do. One way of doing this is to give and give off information about "self" and "others" in the "there" and "then" of the textual world. Thus who I am "here" and "now" is not only a result of interaction with a co-present "other". It is also a result of interactions among displaced "others", all evoked by reference, from the "then" of different times and the "there" of different places.

3.2.1.2 LES DEICTIQUES : LIQUIDITE INTRINSEQUE

Catherine Kerbrat-Orecchioni définit les déictiques comme « *une classe de mots dont le sens varie avec la situation* » (2002 : 34). Les déictiques (aussi *embrayeurs* ou *shifters*) désignent ainsi des « *instances du discours* » (Benveniste, 1966 : 83, Mülhäuser et Harré, *Ibid.* : 9), par exemple *je* est celui qui énonce (le locuteur), alors que *tu* est l'allocutaire dans la situation d'énonciation (Perret¹⁰⁵, 1994 : 49 ; Boutet, 1994 : 109). Ainsi, *tu* n'existe que grâce au *je*. Parmi les déictiques, on trouve également les positionnements temporels *ici*, *hier*, *là*, etc. Kerbrat-Orecchioni (1981) propose que pour observer et analyser le fonctionnement sémantico-référentiel des déictiques, il faut s'interroger sur *a. ce que font les actants dans l'énonciation* (*Ibid.* : 36) et *b. le contexte spatio-temporel de l'acte d'énonciation du locuteur et de l'allocutaire* (*Ibid.*). La difficulté posée par les déictiques est que la sphère de la locution (l'énonciation et l'allocution) peut être réalisée à partir de signes linguistiques autres que *je* ou *tu* (Maingueneau, 1981 : 14). De la sorte, *vous* et *nous* peuvent revêtir ces deux fonctions, ainsi que certains adjectifs et pronoms possessifs (Maingueneau, *Ibid.*). Les objets dont cet ensemble de signes linguistiques parlent sont nommés *non-personnes* : *il*, *elle*, *ils*, *elles*, etc. (Benveniste, 1966 : 231 ; Maingueneau, *Ibid.* : 15). De façon générale, les personnes sont identifiables à partir du contexte énonciatif alors que les non-personnes ne le sont pas nécessairement (Maingueneau, *Ibid.* : 16).

3.2.1.3 ON : IDENTIFICATIONS SOLIDES ET LIQUIDES

L'étude qui va suivre se concentre, entre autres, sur l'utilisation du pronom *on* car ce pronom permet à la fois d'examiner des actes d'identification mais aussi de s'interroger sur les stratégies discursives potentielles utilisées par les locuteurs dans l'interaction. Dans le seul ouvrage consacré uniquement au pronom, Fløttum et al. (2007 : 7) introduisent la complexité du pronom de la façon suivante : « *Le pronom on renferme, en ses deux lettres juxtaposées, le paradoxe de la sémantique. D'une part, on établit la présence d'un ou de plusieurs êtres humains comme agissant, percevant, sentant ou subissant une action, bref comme le sujet concerné par une situation écrite. D'autre part, l'identification de ce ou ces être(s) humain(s) repose sur toute la complexité des indications contextuelles, des connaissances communes et des idées préconçues de l'ontologie du monde des locuteurs* ». Nous ferons également référence au pronom *nous*, dans ce qui suit, car les deux pronoms sont parfois substituables à l'oral. J. Boutet (1994 : 98) dégage la complexité de ces pronoms en affirmant qu'« *un lecteur non linguiste peut penser qu'il va de soi qu'on emploie « je » lorsqu'on parle de quelque chose d'individuel et « nous » ou « on » lorsqu'on parle de quelque chose de collectif. (...) De tels propos ne rendraient cependant pas compte de ce qui se passe dans les entretiens* ».

Des recherches ont été effectuées sur les pronoms *nous* (Zupnik, 1994 : 340 ; Duszack, 2002) dans la plupart des langues et sur *on* et *nous* en français (Boutet, 1994 & Atlani, 1984). Ces deux pronoms sont intéressants, dans notre cas, car ils représentent d'une part « *un nœud d'articulation très singulier de la langue avec le social* » (Girin, 1988 : 7) mais aussi l'identification et d'un jeu de masques¹⁰⁶. D'après Emar Maier (1995), *nous* et *on* sont les pronoms les plus proches de l'idée de communauté, donc d'identification. Jacques Girin (*Ibid.* : 7) propose enfin que cette identification peut être volontaire ou involontaire, durable ou non mais surtout qu'elle fait référence à « *une certaine communauté de situation ou de condition* (...) ».

Ces deux pronoms, quand ils jouent le rôle de déictiques, sont définis comme étant vagues. C'est cette imprécision qui pose un problème majeur, celui de la référence : *nous* et *on* dépendent du contexte dans lesquels ils sont utilisés. Par essence, ils sont donc solides et liquides à la fois.

Commençons notre parcours avec le pronom *nous* - qui des deux pronoms est le moins courant à l'oral et peut-être le plus facile à traiter. Pour Alastair Pennycook (1994 : 175), le pronom *nous* (*we* en anglais) peut marquer à la fois « *une solidarité et un rejet* » (on parle alors de *nous* inclusif et exclusif) mais aussi « *une communauté et une autorité* » (*Ibid.* : 176).

105 Sauf dans le cas des énonciations. Perret mentionne l'exception des expressions figées telles que *et parle que je te parle*, l'utilisation de ces pronoms dans le discours direct/indirect et Maingueneau (1981 : 16) qui traite du *tu* générique.

106 L'allusion aux masques est tirée de notre présentation de l'image de la mascarade en 2.2.1. Nous faisons allusion à la remarque de Maffesoli qui rappelait l'origine du mot *masque* en latin (*persona*).

Nous, un « *je dilaté* » (Benveniste, 1966 : 235), a une présence moins explicite que *je* dans le discours (Fløttum, 2004 : 401). *Nous* est une marque déictique sociale souvent utilisée pour signaler une affiliation à un groupe (Levinson, 1993 ; Fillmore, 1997). D'après Simone Bonnafous (1991 : 157), le pronom *nous* peut faire référence au *locuteur* + *locuteur*, au *locuteur unique*, au *locuteur* + *allocutaire*, au *locuteur* + *une tierce-personne*, une *collectivité d'autres personnes* ou au *locuteur* + *allocutaire* + à *une autre personne*. Girin (1988 : 7) propose, de son côté, quatre types d'interprétation de *nous* : le *nous* spécifié, le *nous* opposé, le *nous* anaphorique, et le *nous* déictique qui renvoie à la situation d'énonciation. A partir de ces catégories, Girin a mis au point un schéma d'interprétation pour donner signification à *nous* qui s'interroge d'abord sur les référentiels et qui souligne « *le fait que l'auditeur doit aussi tenir compte de la dynamique du propos et de ses articulations* » (*Ibid.* : 15). Il est bon de rappeler ici que l'emploi de *nous* mène souvent à des « *sauts d'appartenance* » entre diverses identifications (même dans un seul énoncé) (Girin, *Ibid.* : 22) et que son utilisation ne semble pas être programmée.

En résumé donc, faire intervenir un *nous* dans son discours, c'est, d'après Johannes Helmbrecht (2002 : 31) :

1. introduire un ensemble d'êtres humains qui a été présenté d'une façon ou d'une autre dans un discours précédent ;
2. déterminer cet ensemble comme un groupe ;
3. se placer au sein de ce groupe en tant que membre et y exclure d'autres individus en même temps (« ils »).

Venons en à présent à *on*, qui est un pronom unique car on ne le retrouve pas toutes ces valeurs dans les autres langues, même les langues romanes. Fløttum et al. (2007 : 8) expliquent par exemple que *man* en allemand et suédois n'est pas en mesure d'exprimer toutes les valeurs du *on* français. Perret explique que *on* remonte au latin *Homo* qui désigne l'être humain en général¹⁰⁷ (1994 : 52). C'est la troisième personne ou bien la non-personne de Benveniste (1966 : 235). Beaucoup plus présent à l'oral que *nous* et souvent son substitut (Girin, *Ibid.* : 11) ou son complément (« nous, on... »), *on* peut référer sous un aspect indéterminé à n'importe quel être humain ou groupe d'êtres humains sans les situer par rapport à la situation d'interlocution (Berrendonner, 1981 : 44-46) et sans indiquer véritablement ce qu'il substitue. Il peut tout aussi bien avoir une référence personnelle et se substituer à des pronoms personnels (déictique ou anaphorique) et être donc plus ou moins identifiable (Fløttum et al., 2007 : 28). Comme il n'est ni marqué en genre ni en nombre (Dubois, 1968 : 81), *on* peut donc prendre la valeur d'un des pronoms personnels *je*, *tu*, *il*, *elle*, *nous*, *vous*, *ils*, *elles*.

En outre, *on* ne peut recouvrir que la fonction « sujet » (Atlani, 1984 : 13) ou il peut être simplement générique (ex : *on dit l'argent c'est...*, archétype du degré minimal de détermination et d'interprétation cf. Boutet 1994 : 118) voir prototypique (del Rosal, 2004 : 87). On retiendra toutefois avec François (1984 : 54) qu'il peut se positionner au-delà de l'indéfini et du personnel (cf. Fløttum et al., 2007 : 14). A l'inverse des autres pronoms qui se suffisent à eux-mêmes pour marquer la place du locuteur dans l'énonciation, interpréter *on* est nécessaire pour saisir sa valeur énonciative (Atlani, *Ibid.* : 16). « Avec *on*, disparaît l'évidence situationnelle de l'interprétation » (Boutet, 1994 : 109). *On* n'a donc pas de valeur référentielle en lui-même mais renvoie à différentes valeurs référentielles possibles (Mülhäuser et Harré, *Ibid.* : 179), qu'une approche dite textuelle peut permettre de déjouer en prenant en considération par ex. le cotexte (fløttum et al., 2007 : 51). Plusieurs images ont été proposées pour qualifier *on* : c'est un pronom illusionniste (Atlani, *Ibid.*), un caméléon (Mülhäuser et Harré, 1990 : 178)¹⁰⁸ qui permet « des possibilités stratégiques » (Le Bel, 1991 : 109) dans le discours. Simonin (1984 : 154) propose enfin que « *on pouvait donc faire l'hypothèse qu'il y a une relation entre la présence de on et l'absence de je que l'on peut interpréter comme un effacement des traces de l'énonciateur* ». Citons ici Claire Blanche-Benveniste (2003 : 1) qui s'étonne de la facilité qu'ont les locuteurs à jongler avec ce pronom :

¹⁰⁷ Cf. l'historique du pronom dans Fløttum et al. (2007 : 9).

¹⁰⁸ Il est intéressant de noter d'ailleurs que Z. Bauman (2002 : 57) utilise aussi les mêmes images pour décrire l'individu contemporain : « *Le Protée d'Ovide, qui se transforme à volonté de jeune homme en lion, en ours sauvage ou en serpent, en pierre ou en arbre, et le caméléon, ce grand maître de la réincarnation instantanée, sont devenus les modèles de la vertu humaine de la constitution et de l'assurance de soi (...)* ». R.J. Lifton (1968) parle également de l'individu contemporain comme étant un « *protean man* ».

A examiner les emplois de on dans les usages les plus courants de la langue française contemporaine, il y a lieu de s'étonner de l'agilité des francophones, qui utilisent ce pronom dans des significations parfois opposées, en s'y embrouillant très rarement.

C'est pour cela que le pronom *on* nous intéresse dans cette étude car son analyse pourra sans doute permettre de souligner les jeux identitaires.

Quelles valeurs ont-elles été attribuées à *on* dans les recherches linguistiques ? Fløttum et al. (2007 : 8) insistent très justement sur le rôle joué par le genre des textes analysés sur l'utilisation de *on* (écrit/oral, littérature, discours académique, oral...). Nous passons en revue *infra* quelques études à l'écrit et à l'oral.

Tout d'abord, Jenny Simonin, à partir de corpus journalistiques écrits, a proposé les interprétations suivantes de *on* : 1. il peut être représentatif de la classe « être humain » (exemple de Simonin : *comme on fait son lit on se couche*), 2. un non-spécifié (extérieur au locuteur : *on m'a pris mon téléphone*) et 3. l'énonciateur et/ou le co-énonciateur (catégorie pour laquelle l'auteur émet un grand nombre de réserves)(1984 : 154). Dans le cadre de ses recherches comparatives sur le discours académique écrit, Kjersti Fløttum (2006) a découvert six valeurs à l'utilisation du pronom *on* dans des articles de recherches en français : 1. auteur(s) (je/nous), 2. auteur(s) et lecteur(s) (je/nous + vous – les lecteurs), 3. auteur(s) + communauté discursive limitée (je/nous + vous – mes/nos collègues), 4. auteur(s) + communauté « non limitée » (je/nous + « tout le monde »), 5. lecteur(s) et 6. autre(s) (il(s)/elle(s) (le(s) autre(s) chercheur(s). La chercheuse nous prévient toutefois qu'« *il faut préciser que les résultats généraux peuvent dissimuler des variations individuelles considérables* » (2006 : 10).

À l'oral¹⁰⁹, J. Boutet (1994 : 113-117) propose que *on* peut revêtir des valeurs de type « *exclusif du sujet de l'énonciation* » (par exemple : *on m'a dit qu'il viendrait*, où le référent n'est pas identifiable mais ne contient pas (explicitement) le locuteur), des valeurs de type « *inclusif du sujet de l'énonciation* » (je + les autres, repérables par des indices tels que « *la construction syntaxique thématisée* », « *la construction syntaxique attributive* » (Boutet, 1994 : 114) et « *les contraintes strictement distributionnelles qui permettent de poser une relation d'équivalence grammaticale entre « je » et « on »* » (Boutet, 1994. 115). Les indices que la chercheuse propose ont des contraintes soit catégoriques, soit non-catégoriques sur l'interprétation de *on*. Ainsi, les constructions thématisées peuvent procurer à *on* une valeur anaphorique (contrainte catégorique, telle que *Français et Espagnols on est les mêmes*), la combinaison d'un verbe déclaratif, d'un adverbe modal et d'une proposition hypothétique peut transformer un énoncé en « *proverbe* » (contrainte catégorique, exemple tiré de Boutet (1986 : 31) : *ah ben on dit toujours si on avait pu*), enfin, pour les contraintes non-catégoriques, l'absence d'indice contextuel n'apporte aucune possibilité d'interpréter les énoncés en *on* (même si pour l'interlocuteur le référent peut être compris – ce qui n'est pas toujours le cas du chercheur). Néanmoins, Boutet (1986 : 24) n'hésite pas à rappeler que « *l'assignation d'une valeur indéfinie (ou définie) à une occurrence de pronom se révèle malaisée voire impossible* » (Simonin soulignait le même problème, 1984 : 154).

Confronté à cette extrême liquidité pronominal, il est essentiel de trouver des moyens d'explicitier la référence de *on*, i.e. le rendre plus transparent et débusquer ainsi les actes d'identification. Boutet (1994 : 118) remarque qu'il n'est pas satisfaisant de simplement trouver si le locuteur s'inscrit ou pas dans la composition du *on* et du *nous* ou bien de tenter de découvrir des « *règles conversationnelles gouvernant l'apparition de telle ou telle forme* » (*Ibid.* : 99). Elle met en avant l'idée « *de déterminer, de spécifier plus ou moins, les autres personnes qui peuvent faire partie de la composition interne du on* » (Boutet, *Ibid.* : 118). Deux degrés de détermination et d'interprétation des deux pronoms sont dessinés par Boutet (1986) : elle voit d'une part un degré maximal (je + autres) et un degré minimal de détermination (dans par exemple *quand on veut, on peut* où *on* est indéfini). Boutet inclut également des degrés intermédiaires illimités (1994 : 112). Une solution, qui pourrait permettre une solidification ou pas de ces pronoms, est envisagée par Boutet (1986 : 34) de cette façon :

109 Fløttum et al. (2007 : 76-96), dans leur ouvrage sur ON, utilisent un corpus oral basé sur quelques entretiens avec des étudiants en échange en Suède. Les chercheuses y examinent quelques occurrences d'auto- et hétéro-réparation entre *on* et d'autres pronoms, mais aussi la présence d'expressions telles que « les gens, ils... », « comme tout le monde, nous on... ».

- *on* et *nous* ont-ils des contraintes catégoriques (un seul type d'interprétation – nous parlerons de pronoms identifiables) ou non-catégoriques (différentes interprétations possibles) ?
- le sujet de l'énonciation s'inclut-il dans la composition interne de ces pronoms ?

Ce travail d'interprétation, les interlocuteurs le font en permanence car ils communiquent dans « *une certaine approximation, un certain flou nécessaire* » pour lesquels ils doivent développer « *des conduites d'ajustement* » (Boutet, 1994 : 110). Pour les interpréter, on peut avoir recours à des indices tels que le sémantisme des verbes (Fløttum, 2004), les marqueurs verbaux de mode et de temps (Rey-Debove, 2001), la modalisation (Loffrier-Laurian, 1980), la présence de syntagmes nominaux disloqués (mon frère et moi), la présence d'un complément d'objet ou d'un complément de lieu spécifique (ex : on va vous l'écrire cette lettre) (Fløttum et al., 2007 : 35-45), etc.

On et *nous* sont donc bien des marques potentielles d'instabilité, de liquidité d'énonciation et « d'hétérogénéité » dans leurs fonctionnements discursifs (Atlani, 1984 : 17) qui peuvent renseigner sur la construction identitaire mais aussi sur les manipulations. Dans notre étude, dans une moindre mesure, nous nous intéresserons aux références de ces pronoms. Nous considérerons que les *on solides* ont un degré maximal d'identification de référence alors que les *on liquides* ont un degré minimal.

3.2.1.4 STRATEGIES DISCURSIVES

Si bon nombre de chercheurs semblent s'être intéressés aux valeurs référentielles des pronoms *on* et *nous*, très peu se sont en fait penchés sur les valeurs discursives de leurs apparitions dans des textes. Ainsi, par exemple, l'ouvrage de Fløttum et al. (2007) ne s'intéresse que très peu aux stratégies du *on*. Les stratégies discursives qui devraient ressortir de l'utilisation de *on* sont de prime importance pour notre étude car elles nous permettront de montrer pourquoi, par l'utilisation de ces pronoms en interaction/alternance avec d'autres pronoms (je/ils/elles/il/elle...), nos sujets semblent avoir recours à une stratégie d'identification dans leurs discours.

Commençons notre parcours des valeurs discursives de *nous*. Yves Girin (1988 : 26), à partir de travaux sur des transcriptions d'entretiens, nous permet d'abord de préciser que l'utilisation de *nous* opère ce qu'il appelle « *la gestion des appartenances* » qui peut s'avérer évolutive et donc instable. Ainsi, le recours à *nous* serait un « *indicateur de l'intensité du sentiment d'appartenance du témoin à différentes collectivités* » (*Ibid.*). *Nous* permet donc de restreindre les appartenances auxquelles le locuteur fait référence (*nous* vs. *ils* par exemple), de les partitionner (en opposant un sous-ensemble à d'autres sous-ensembles (*Ibid.* : 20), par exemple les étudiants Erasmus basés dans un village étudiant et les autres Erasmus qui vivent en dehors de ce village) ou de les étendre et d'absorber d'autres groupes (e.g. quand *ils* devient *nous*).

En ce qui concerne les valeurs discursives de *on*, elles sont beaucoup plus complexes. Françoise Atlani (1984 : 23), dans son étude sur des textes journalistiques, montre que l'absence totale de valeur référentielle est une stratégie que semblent utiliser les journalistes pour faciliter à la fois leur crédibilité mais aussi leur effacement du discours (Atlani donne l'exemple de l'énoncé *on déclare de source autorisée*, où l'identification des énonciateurs est impossible (*Ibid.* : 259). Simonin confirme cette hypothèse en passant en revue les formes verbales qui suivent *on* dans des textes du même type. Ainsi, elle montre que *on* + *dire que* (au passé ou avec des modalités) suivi d'un discours rapporté (avec citant inidentifiable ou difficilement identifiable) permet d'effacer les traces de l'énonciateur et par là, de mettre une distance entre le locuteur et l'énonciateur. Enfin, dans le cadre du discours académique écrit, Fløttum explique que l'utilisation du pronom *on* semble être un moyen efficace d'éviter l'emploi des pronoms *je/nous* (2006 : 10). Elle dégage également que l'emploi de *on* rend possible l'inclusion d'une (partie d'une) communauté discursive pertinente pour faire autorité (2004 : 410-411) ou pour faire une démonstration acceptée par tous (*on* + *pouvoir épistémique*, cf. 3.2.2 pour une discussion de ce terme). Finalement, Fløttum (2006 : 12) explique que « *on constitue pour l'auteur un moyen efficace pour varier entre une présence personnelle colorée par l'indéfini et une présence indéfinie colorée par le personnel, dans un genre qui se veut non-personnel mais*

qui est rédigé par des chercheurs qui doivent se manifester et même se positionner dans une communauté de recherche déterminée ».

À l'oral, les études disponibles sur *on* ont surtout tenté d'identifier (de désambiguïser) les référents et se sont peu intéressées aux valeurs discursives de l'emploi du pronom. Ainsi, Boutet (1986 : 30) analyse la valeur indéfinie de *on* dans l'exemple *moi – j'ai fait une connerie – on en fait souvent dans la vie* à partir des indices de changement de temps, l'utilisation de l'adverbe « souvent »... mais n'explique pas l'apparition et l'importance discursive de l'énoncé en *on*. Toutefois, quelques exemples d'éclaircissements des valeurs discursives ont pu être identifiés chez la chercheuse :

- la généralisation lorsque *on* est suivi d'un verbe déclaratif et d'un adverbe modal (1986 : 31 ; avec différents degrés d'inclusion de sujets, 1994 : 119) ;
- « une allure proverbiale » des énoncés en *on* (comme dans *on dit toujours si on avait pu, Ibid.*) ;
- une valeur hypothétique (ex. tiré de l'entretien d'une ouvrière : *une moucharde – on va passer plus haut [i.e. à la direction] – on a ceci cela*, 1986 : 38) ;
- une partition (« une sélection plus ou moins précise dans la classe des « êtres humains » 1994 : 120) ;
- faire agir/parler une autre personne/d'autres personnes par le biais de la valeur exclusif de *on* (*on me demande de faire cela*, qui équivaut à « i » à l'oral) (1994 : 121).

Notons enfin que Boutet a découvert que, dans la plupart des cas, les sujets de son étude (i.e. des ouvrières qui parlent de leur travail) ont recours à *on* pour marquer une différence entre les activités qui sembleraient être individuelles et groupales (ce que Boutet appelle le « collectif de travail » ; 1994 : 121-123). Néanmoins, elle précise que cela n'est pas automatique. En conséquence, il est bon de rappeler également ici que les valeurs discursives de *nous* et *on* ne sont pas prévisibles ou bien liées à un certain contexte linguistique, discursif et/ou interactionnel.

L'étude qui suit ne pourra toutefois pas se contenter de l'unique analyse des pronoms *on* et *nous* pour déceler les métamorphoses identitaires. Ainsi, en complément, nous allons maintenant explorer les phénomènes de modalisation et de modalité, qui nous renseigneront davantage sur la subjectivité des locuteurs dans l'acte d'énonciation et ainsi, sur la liquidité discursive engendrée par les contradictions, solidifications et mises en fiction opérées par les locuteurs dans le discours.

3.2.2 LA MODALISATION ET LES MODALITES : QUAND LA SUBJECTIVITE PERMET DE LIQUEFIER LE DISCOURS

3.2.2.1 DEFINITIONS

La modalisation et la modalité sont deux notions qui se recouvrent et qui ont reçu diverses définitions étroites et larges, et parfois très contradictoires. Ces notions seront englobées, omniprésentes dans notre analyse, ainsi aucune partie d'analyse ne leur sera consacrée entièrement. Les définitions que nous allons proposer seront suivies de typologies des modalités que certains linguistes ont proposées.

C'est Aristote et son célèbre carré logique qui est à l'origine des réflexions sur les modalités (Blanchet, 1991 : 53 ; Le Querler, 1996 : 36). Le philosophe s'est ainsi intéressé au nécessaire, au possible, à l'impossible et au contingent – modalités surnommées, comme nous le verrons *infra*, plus tard « aléthiques » et « ontiques ».

Distinguons d'abord les notions de *modalité* et *modalisation*. La modalisation est un processus à travers lequel le sujet prend position par rapport à soi, aux autres et à ce qu'il dit (Bally, 1909/1963 ; Charaudeau, 1992 : 572) dans « une situation de communication spécifique du discours » (Maingueneau, 2002 : 383). Henning Nøke précise cette définition par : « Modaliser son énonciation veut dire la commenter » (2005 : 117). Blanchet (1991 : 47) complète en affirmant que « modaliser un discours, c'est en modifier la valeur, l'atténuer, la rendre incertaine, probable, future, etc. » et que c'est ainsi « une activité cognitive » (*Ibid.*). Dans notre travail, nous considérons la modalisation comme « (...) un phénomène mettant en œuvre une double énonciation : un locuteur met en scène dans son discours deux positions énonciatives différentes » (Vion, 2001 : 220). En d'autres termes, nous considérerons que le locuteur effectue un commentaire soit sur le dit soit sur le dire (Vion, *Ibid.*). C'est ce phénomène qui permet

d'observer les contradictions, voir les manipulations en matière de construction de soi, de sa propre altérité et de celle des autres, qui prennent forme dans le discours et d'aller au-delà « *du sens en soi des énoncés extensionnels* » (Blanchet, 1991 : 47).

Les modalités, entités sémantiques de l'acte de modaliser (Blanchet, 1991 : 47), sont complémentaires du *Dictum* (Bally, 1963 : 38). Cette notion a reçu plusieurs traitements depuis Aristote qui les rendent assez instables et imprécises dans leur définition en linguistique (cf. : Le Querler, 1996 : 49-51 ; Blanchet, 1991 : 53 ; Dendale & van der Auwera, 2001 : i). Ainsi, la modalité peut être « *une catégorie verbale qui s'exprime par le mode, une attitude adoptée par le locuteur à l'égard du fait énoncé, une traduction des diverses nuances de la pensée ou du sentiment (...)* » (Blanchet, *Ibid.*).

Charles Bally (1963 [1906] : 36-50), Emile Benveniste (1974 : 187-193) et Ferdinand Brunot (1922 : 510-573) puis Jean-Louis Gardies (1979) en logique ont lancé et élaboré des classifications qui ont influencé les travaux des dernières années.

Avant de présenter certaines classifications, nous retiendrons les points suivants sur les modalités. De façon générale, les modalités participent directement au sémantisme des énoncés et peuvent donc permettre de le décrire. En outre, les modalités mettent en œuvre l'« *inscription par le sujet de sa représentation dans un univers particulier exprimant sa réaction affective (souhait, volonté, désir, répulsion, etc.) ainsi que le mode d'existence de cette représentation (certitude, probabilité, nécessité, obligation)* » (Vion, 2005 : 147). En d'autres termes, les modalités modifient les propositions qu'elles subordonnent et donnent une idée de l'attitude du locuteur par rapport « *au contenu propositionnel de son énoncé* » (Le Querler, 1996 : 61). Soulignons également la distinction primordiale effectuée par Blanché (1970), Le Querler (1996) et Vion (2001 : 222-225) entre les *modalités de re* (Le Querler les appelle *modalités intra-prédicatives* (*Ibid.* : 48) car elles sont internes au dictum) et les *modalités de dicto* (modalités extra-prédicatives selon Le Querler (*Ibid.*) puisqu'elles « *porte(nt), de l'extérieur, sur l'ensemble du contenu propositionnel* » *Ibid.*).

Différentes formes linguistiques remplissent le rôle de modalités : un verbe (modal tel que *croire*), un prédicat modal inséré dans le dictum (*devoir* + verbe à l'infinitif), un adverbe (*certainement*), un adjectif (*bon*),... (Blanchet, 1991 : 54)¹¹⁰. Maigneueau (1996 : 386) en propose aussi une liste non-exhaustive dans laquelle on trouve : les adverbes et les locutions adverbiales (*peut-être, heureusement*), les verbes (*vouloir, devoir*), les modes du verbe (indicatif, subjonctif), les temps verbaux (présent, passé), et les gloses méta-énonciatives (« *je dirais* », « *comment dire ?* »). Nous reprenons à notre compte les exemples de Nicole Le Querler (1996 : 14) pour illustrer quelques formes linguistiques utilisées en guise de modalités :

Il *peut* courir (verbe modal)
 Il *doit* courir (verbe modal)
 Il court *sans doute* (adverbe)
Heureusement qu'il court (adverbe)
 Je *veux* qu'il coure (subordonnée).

Il est bon de rappeler enfin que les marqueurs de modalité ne sont pas exclusifs d'une seule modalité (Le Querler, 1996 : 62 ; *Ibid.* : chapitre IX sur la polysémie de *pouvoir*).

3.2.2.2. QUELQUES TYPOLOGIES

Commençons notre présentation de certaines typologies par quelques remarques sur les premiers travaux sur les modalités en linguistique. Alors qu'Emile Benveniste catégorise la modalité en tant que catégorie logique (possibilité, impossibilité et nécessité) et catégorie linguistique (qui semble se limiter aux verbes modaux *pouvoir* et *devoir* ; 1974 : 187-188), Ferdinand Brunot (1922) et Charles Bally (1932) ouvrent la définition et les marqueurs de modalité. Ch. Bally offrira d'ailleurs une définition qui généralise la modalité à tout énoncé, i.e. tout locuteur exprime une réaction subjective à ce qu'il dit.

¹¹⁰ Nous sommes conscient du fait que l'intonation, les mimiques, et la gestuelle constituent également la modalité dans sa conception large. Toutefois, nous ne les incluons pas dans cette recherche.

Notre présentation de certaines typologies débute avec celle proposée par Antoine Culioli (1976 : 69-73) qui voit, dans la transcription de son séminaire, quatre types de modalités :

1. modalité 1 : assertion (positive ou négative / fictive), interrogation et injonction (impératif) ;
2. modalité 2 : probable, vraisemblable, possible et éventuel (« modalités épistémiques ») ;
3. modalité 3 : appréciatif (ajout d'un commentaire subjectif d'un locuteur par rapport à ce qu'il dit : *curieusement, heureusement...*) ;
4. modalité 4 : « intersubjectif » (relation intersujets, volitif, déontique¹¹¹ et permissif).

Culioli note que son classement des modalités est très instable et « pas ordonné » (1976 : 73) car « il s'agit de relations trop complexes » (*Ibid.*). Culioli ajoute aussi qu'il ne faut pas écarter l'importance de l'inter- dans l'utilisation des modalités (cf. la modalité 4, qui sera reprise par Le Querler plus loin).

Dans une typologie quelque peu différente, le chercheur logicien moderne J.L. Gardies (son approche, de type logique, est distincte de celle de Culioli, cf. Gardies, 1983), voit cinq types de modalités :

1. les modalités déontiques (droit et obligation) ;
2. les modalités épistémiques (« une certaine attitude de pensée à l'égard de la proposition subordonnée » (Blanchet, 1991 : 51) ; savoir, croyance, certitude et doute) ;
3. les modalités temporelles (fréquence, exemple donné par Le Querler, 1996 : 42 : « Il s'est trouvé que Pierre est venu ; il se trouve toujours que Pierre vient ») ;
4. les modalités axiologiques (évaluation du contenu propositionnel) ;
5. les modalités bouliques (volonté).

On retrouve tout de même ici, entre autres, les modalités appréciatives de Culioli (4. modalités axiologiques), l'« intersubjectif » dans les modalités déontiques (1), bouliques (5) et la modalité 1 de Culioli (assertif, interrogation et injonction) dans les modalités épistémiques (2). Il est clair que la prise en compte de l'interlocuteur dans la modalisation lancée par Culioli aura une forte importance dans l'étude qui va suivre.

D'autres classifications des modalités ont été proposées par de nombreux linguistes. Le Querler, dans son ouvrage *Typologie des modalités* (1996), opère une synthèse des modalités proposées en linguistique (non-exhaustive) que nous reprenons ici :

1. modalités aléthiques ou ontiques (possible, impossible, nécessaire et contingent, cf. le carré d'Aristote)
2. modalités déontiques (cf. Culioli & Gardies)
3. modalités temporelles (Gardies)
4. modalités subjectives (bouliques et épistémiques de Gardies et appréciatives de Culioli)
5. modalités intersubjectives (modalités déontiques et bouliques de Gardies et modalité 4 de Culioli)
6. modalités implicatives (une proposition en implique une autre).

Dans le cadre de ce travail, nous retiendrons la typologie qu'élabore Nicole Le Querler (1996 : 64-66) et qui semble être la plus complète (même si elle a été largement critiquée¹¹²). Sa typologie part du sujet énonciateur même (*Ibid.* : 61). Sa classification rassemble trois catégories principales : 1. les modalités

111 Les modalités déontiques expriment les notions de droit et obligation : *il est interdit de, on n'a pas le droit de...*

112 Cf. Vion (2001 : 217) qui critique le fait que Le Querler écarte les « assertions simples » de sa typologie : « Même si l'auteur estime qu'il convient de compter l'intonation parmi les éventuels marqueurs de la modalisation, on peut se demander si postuler l'existence d'une catégorie d'énoncés qui seraient purement constatatifs présente un intérêt quelconque (...) » Nous retiendrons cette critique dans notre analyse et tenterons le plus possible d'inclure ces assertions simples.

subjectives (« rapport établi entre le sujet énonciateur et le contenu propositionnel » (Le Querler, *Ibid.* : 63) ; 2. les modalités intersubjectives (« rapport établi entre le sujet énonciateur et un autre sujet, à propos du contenu propositionnel » *Ibid.*) et 3. les modalités objectives (« le sujet énonciateur subordonne le contenu propositionnel à une autre proposition » *Ibid.* : 64, cf. la critique apportée par R. Vion de cette appellation (2001 : 218) que nous partageons). Passons à présent en revue les sous-catégories qui composent ces trois modalités :

- **Modalités subjectives** (expression du degré de certitude sur ce qu'il dit, i.e. du plus sûr au moins confirmé)
 - o **Modalités épistémiques** (*Ibid.* : 71-84)
 - le contenu propositionnel peut être en rapport avec un verbe tel que *savoir, douter, ignorer* ;
 - utilisation d'un adverbe modale épistémique tels que *peut-être, sans doute, probablement, certainement, sûrement* ;
 - utilisation d'adverbes d'approximation : *environ, quelque, à peu près en présence de pouvoir ou devoir* ;
 - marqueurs morphologiques : *tiroir en -rais* ou le futur simple ou composé ;
 - une proposition en incise : *je n'en sais rien, j'en doute* (*Ibid.* : 39).
 - o **Modalités appréciatives** (approbation, blâme, indignation, *Ibid.* : 85-94) dans lesquelles le sujet modalisateur correspond à l'énonciateur¹¹³ (Le Querler, *Ibid.* : 85)
 - prédicats appréciatifs tels que *j'apprécie que/de, je regrette que/de, je suis heureux que/de, j'aime que* ;
 - adverbes modaux ou interjections : *heureusement, hélas* ;
 - des syntagmes nominaux comme *quelle chance que/de, quelle pitié que/de, etc.*
- **Modalités intersubjectives** (*Ibid.* : 95-105) par lesquelles le locuteur expose son attitude (conseils, suggestions, permission...) face à un co-énonciateur à propos de ce qu'il dit
 - o **Modalités déontiques** : *ordonner, conseiller, suggérer, demander, pouvoir, devoir, falloir...*
- **Modalités objectives** qui sont hors de portée du locuteur (indépendantes de sa volonté, de son jugement ou de son appréciation) (Le Querler, 1996 : 107).
 - o **Modalités implicatives** (*Ibid.* : 107-112) marquées par des circonstants (subordonnées, syntagmes nominaux prépositionnels, etc.) qui mettent en marche la condition, la conséquence, la concession et l'opposition.

En complément à la typologie de Le Querler et afin d'apporter davantage d'outils d'analyse des modalités, nous proposons de reprendre les résultats de Catherine Kerbrat-Orecchioni (2002), qui, à partir d'une étude détaillée sur ce qu'elle appelle *les subjectivèmes* (2002 : 79-134, catégories qui permettent une entrée par forme linguistique) et qui se place dans les modalités subjectives de Le Querler, passe en revue les formes linguistiques suivantes :

- o les axiologiques dans la catégorie des substantifs (ex : différences entre *tacot/voiture/bagnole*, *Ibid.* : 83).
- o les adjectifs subjectifs,
 - affectifs (qui marquent une « réaction émotionnelle du sujet parlant » face à un objet, *Ibid.* : 95), ex : poignant, drôle, pathétique ;

113 Sauf dans les cas de discours rapporté bien sûr.

- évaluatifs non axiologiques (l'adjectif ne comporte aucun jugement de valeur ni d' « *engagement affectif du locuteur* » (*Ibid.* : 96) mais implique une évaluation quantitative ou qualitative), ex : grand, loin, chaud, etc. ;
- évaluatifs axiologiques (double évaluation à partir de l'adjectif : « *interne à la classe de l'objet-support* » (*Ibid.* : 102) et « *interne au sujet de l'énonciation* » (*Ibid.*), ex : bon, beau, bien.
- les verbes subjectifs (accompagnés des questionnements (*Ibid.* : 113-114) : 1. « *qui porte le jugement évaluatif ?* » le locuteur ? un actant du procès ? 2. « *sur quoi porte l'évaluation ?* » le procès lui-même ? l'objet du procès ? 3. « *quelle est la nature du jugement évaluatif ?* » axiologique (bon/mauvais) ? Modalisation (vrai/faux/incertain) ?) :
 - verbes occasionnellement subjectifs (*Ibid.* : 114-119) : 1. évaluation de type bon/mauvais (verbes de sentiment, aimer, détester... mais aussi les verbes locutoires (comportement verbal marqué par les déclaratifs, « demander » et « ordonner »...) 2. l'évaluation (axe vrai/faux/incertain, « *verbes qui dénotent la façon dont un agent appréhende une réalité perceptive ou intellectuelle* » *Ibid.* : 117) ;
 - verbes intrinsèquement subjectifs : 1. évaluation de type bon/mauvais (verbes intrinsèquement axiologiques tels que récidiver, se vautrer dans... *Ibid.* : 120) 2. évaluation de type vrai/faux/incertain (*Ibid.* : 123-126) verbes de jugement (ex : accuser quelqu'un de), verbes locutoires (ex : prétendre que, affirmer,...), verbes d'opinion (ex : s'imaginer que, savoir que...).
- Les adverbessubjectifs :
 - Modalités d'énoncé vs. modalités d'énonciation (*Ibid.* : 133) : Kerbrat-Orecchioni explique que les modalités d'énonciation font référence au sujet parlant et que les modalités d'énoncé se rapportent au sujet de l'énoncé (*Ibid.* : 133) ;
 - Modalisateurs qui portent un « *jugement de vérité* » (peut-être, certainement, à coup sûr) et « *un jugement de réalité* » (réellement, effectivement, en fait...).

L'ensemble de ces modalités et des marques linguistiques qui les contiennent serviront donc à « tester » le discours de nos sujets et à voir quelles informations supplémentaires elles nous apportent sur le travail d'identification opéré dans les entretiens. La solidification par l'emploi d'un pronom *on* pourra être ainsi par exemple mise à l'épreuve par le relevé de ces marques de subjectivité. Les modalités pourront donc nous informer sur les phénomènes d'*altérisation* (cf. *supra* 2.2.2 entre autres) que les étudiants effectuent par rapport à leur discours.

Nous terminons la mise en place de notre cadre théorique en dégagant d'autres marques d'*altérisation* dans la construction identitaire : les dialogismes externes et internes.

3.3 DIALOGISMES - ALTERITES INTERNES ET EXTERNES

Tzvetan Todorov (1981 : 88) et Deborah Cameron (2001 : 176) affirment que tout discours est traversé par les voix d'altérités multiformes. Ces voix sont des altérités internes (le soi) et externes (les autres), passées, virtuelles ou futures (Marnette, 2005 : 65). Agnès Millet (1992 : 110), de son côté, défend que tout discours est un discours avec « *ceux qui parlent avec nous* » (i.e. dans notre propre discours). Dominique Maingueneau baptise ce phénomène d'« *énonciation sur une autre énonciation* » (1998 : 117 ; idée repérée également chez Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 57) et Georges-Elia Sarfati l'« *inscription d'un énoncé à l'intérieur d'un autre discours* » (1997 : 59). Cette partie de notre étude se concentre sur le phénomène de « *dialogisme généralisé* » (Sarfati, *Ibid.* : chapitre 3) ou « *discours représenté* » (Johansson, 2000 : 78, désormais DR)¹¹⁴.

Les premières idées développées autour des DR¹¹⁵ se retrouvent dans les travaux de l'Ecole de Moscou et plus précisément du philosophe Mikhael Bakhtine dans les années 1930 sur ce qu'il appelle *le dialogisme* et *la polyphonie*. Ces recherches ont montré que l'altérité est au cœur même de tout discours (Bakhtine, 1977 : 134). Reprises par plusieurs chercheurs dans le cadre d'une linguistique de l'énonciation (ex : Ducrot, 1984, qui affirme s'inspirer des recherches de Bakhtine, réfute « l'unicité du sujet parlant »), ces notions sont définies de plusieurs façons par différentes mouvances théoriques. Certains optent pour le terme dialogisme (la praxématique de l'équipe de Montpellier, mais aussi Jacqueline Authier-Revuz, Sophie Moirand) et la polyphonie (la ScaPoline par exemple)¹¹⁶. Nous retiendrons ici la dichotomie que Jacqueline Authier-Revuz (1985) propose à partir de la notion de dialogisme et écartons le terme *polyphonie* : d'une part, le *dialogisme constitutif* qui correspond au fait que toute production discursive reprend une ou des productions antérieures sans que le locuteur en ait véritablement conscience (on parle de dialogue *in absentia* mais aussi d'*intertextualité* (Kristeva, 1969) et de *déjà-dit* Cf. Boutet, 1994 : 169) et d'autre part, le *dialogisme montré* qui permet la présence de voix autres, de soi et des autres, au sein du discours.

Deux précisions concernant ce dernier type de dialogisme sont ici essentielles. D'une part, en accord avec Marjut Johansson (2000 : 78), rappelons que tout DR est en fait une *illusion linguistique* (Maingueneau, 1981 : 98 ; Rabatel, 2006 : 108), une construction et une représentation de la parole externe ou interne puisque « *Le sujet décontextualise une instance discursive, réelle ou imaginaire, déplacée ou immédiate, et effectue sa recontextualisation dans son propre discours* » (Johansson, *Ibid.* : 84)¹¹⁷. Ainsi, le locuteur peut en effet adapter le volume de paroles rapportées (l'exagérer comme le minimiser)¹¹⁸. Lié à cela, Elizabeth Holt (1999 : 262) précise que le locuteur donne l'impression que la parole d'autrui a véritablement été prononcée de telle ou telle façon tout en la manipulant (personne ne sait si cette parole a vraiment été prononcée de cette façon ou même proférée tout simplement). Diane Vincent et Sylvie Dubois (1997) ont d'ailleurs montré qu'un bon nombre de DR sont en fait « construits ». Le terme *discours rapporté* porte donc à confusion et sera évité dans ce qui suit, nous utiliserons le terme « représenté ». On voit là les difficultés posées par l'analyse de ces phénomènes car ils symbolisent directement la mise en scène énonciative d'Oswald Ducrot (1984). Dans ce qui suit, les termes dialogisme et DR sont synonymes.

Dans les études sur les récits oraux (ex : Bamberg, 1997, 2004a,b), issues des travaux de William Labov (1972, modèle rediscuté en 1998), on renvoie souvent au concept d'*agencement* (*positioning* en anglais)¹¹⁹ ou de *footing* (Goffman, 1974). Ce concept, d'après Bronwyn Davies et Rom Harré (1990, sp), se définit comme « *the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and*

114 Rosier (2005 : 17), dans son historique du DR, énumère également les propositions néologiques suivantes : discours importé, déporté, représentation du discours autre, discours évoqué, disjonction citationnelle.

115 Pour un historique complet des discours rapportés, nous renvoyons à Rosier (1999 : 44-62).

116 Cf. Brès, Haillet, Mellet, Nolke et Rosier, 2005. Textes issus du colloque de Cerisy qui font le point sur les deux notions.

117 Abdallah-Pretceille confirme le même argument quand elle écrit : « *toute énonciation sur autrui le transforme en objet – objet du discours – et légitime, par ailleurs, une frontière, réelle ou symbolique* » (2003 : 22).

118 Malgré les maximes de H.P. Grice (1975) par ex.

119 *Positioning : The Discursive Production of Selves*, <http://www.massey.ac.nz/~alock/position/position.htm> visité le 11.05.2006. cf. également de Fina et al., 2006.

subjectively coherent participants in jointly produced story lines ». Ce phénomène n'est pas, d'après ces deux auteurs, toujours intentionnel car les récits oraux sont des co-constructions entre les interlocuteurs (ou « *situated actions* », Bamberg, 2003). Ainsi, lorsque nous racontons une histoire, nous sélectionnons les rôles et les personnages qui interviennent dans ce que nous formulons sans toujours nous en rendre compte. Ceux-ci sont distribués explicitement ou implicitement et imposent un « *agencement* » de tous les acteurs inclus dans le discours (Davies et Harré, 1990). Les DR concourent bien évidemment au phénomène d'agencement car le locuteur choisit ou pas d'introduire (ou d'« *enchâsser* » pour reprendre le terme de Bres et Verine, 2002 : 164) la voix de tel ou tel « personnage ». En dernier lieu, Ulla Tuomarla (2000 : 62-84) montre, dans son étude sur la citation dans des textes journalistiques, que l'intervention de discours représentés dans ce type de documents, a des fonctions argumentatives (citant), de dramatisation (cité, i.e. discours émotionnel, axiologique, familial, etc.), de déresponsabilisation, de distanciation et d'exemplification. Ils auront donc un rôle important à jouer dans notre étude.

3.3.1 DIALOGISMES GENERALISES

Plusieurs types de dialogismes sont présents dans le discours. Dans ce qui suit, nous examinons les formes « canoniques » du DR (Discours représenté direct, Discours représenté direct libre, Discours représenté indirect et Discours représenté indirect libre). Nous passons aussi en revue les formes « non-canoniques » du DR. Notons dès ici que les frontières entre toutes ces formes sont souvent brouillées (surtout à l'oral) et se placent donc sur un « *continuum de formes du DR* » (Rosier, Marnette & Lopez Muñoz, 2002).

3.3.1.1 DISCOURS REPRESENTE DIRECT

Le discours représenté direct (désormais DRD) reprend directement la parole d'autrui en l'introduisant en tant que fragment discursif soit par l'intermédiaire d'un verbe citant, d'une incise (sans *que*) ou de « *quelques marques comme par exemple, mettons, des trucs comme ça, je ne sais pas quoi, ...* » (Mochet, 1986 : 127). C'est le type de discours qui essaie de rendre la voix d'autrui la plus présente possible (le « cité », Bertrand & Espesser, 1998 : 47), ou selon Bertrand Verine, la « *forme la plus explicite de dialogisme* » (2005 : 188), car il donne l'impression de préserver la formulation énonciative initiale (Bakhtin, 1977 : 340 ; Sarfati, 1997 : 61.), ou le discours d'origine (Dendale, 2001 : 60). Enfin, il permet un pseudo effacement énonciatif de la part du locuteur qui cite (« *le citant* »). Dans le cas de récits incluant des DRD, l'histoire se voit alors « *dramatisé* » (Vincent, 2002 : 194) et cherche à développer un « *sentiment de solidarité* » chez ceux qui l'entendent (Marnette, 2005 : 144). Ne négligeons pas toutefois le rôle du citant par rapport au cité puisque les liens entre les deux se font soit à partir d'un élément neutre (raconter, parler de...), d'un élément citant qui porte un jugement sur ce qui est proféré (estimer, déplorer) soit par le biais d'indicateurs de la façon de prononcer les paroles (hurler, articuler). Deux locuteurs, deux énonciateurs (au minimum) et deux contextes énonciatifs sont inclus dans le DRD (Marnette, *Ibid.* : 23).

Avant de passer à la forme indirecte du discours représenté, notons qu'à l'oral, on recourt souvent à la forme libre du discours direct (Discours Représenté Direct Libre, DRDL désormais) où les marques du citant sont absentes (Rosier, 1999 : 226) et ainsi un des locuteurs disparaît. Gérard Strauch (1972 : 159) situe l'intérêt que les chercheurs ont porté à ce phénomène au début des années 50. Patrick Dendale (2001 : 57) souligne que cette forme de DR n'est pas reconnue de tous les linguistes. Toutefois, nous la prendrons en compte dans notre analyse car nous avons relevé des exemples de ce type de discours représenté dans notre corpus.

3.3.1.2 DISCOURS REPRESENTE INDIRECT

Le discours représenté indirect (DRI désormais) incorpore la parole des autres et de soi dans la parole du locuteur par le biais d'une subordination, ce qui lui donne un aspect « *indécidable* » (Maingueneau, 1981 : 134). Les pronoms, les temps et les déictiques représentés sont ainsi transférés à la situation d'énonciation en cours (Marnette, 2005 : 23) par le biais de *verba sentiendi* (se dire, se demander, réfléchir... Marnette, *Ibid.* : 151). Moins employé à l'oral que le DRD, l'impression que donne le discours

représenté indirect est que le discours de l'autre est reformulé par la machine énonciative du locuteur (Authier-Revuz, 1978 : 68). On trouve un locuteur, deux énonciateurs et une situation unique d'énonciation dans le DRI (Marnette, 2005 : 24). Conséquence directe : le contenu et le sens de cette parole sont transformés.

Une autre forme de DRI est le Discours représenté indirect libre (DRIL désormais) qui ressemble à un DRD mais qui est représenté dans le style du DRI (embrayeurs du contexte d'énonciation en cours) (Marnette, *Ibid.* : 24). Comme le DRI, il y a un locuteur, deux énonciateurs et une situation unique d'énonciation. Ce type de DR est rare et ne sera pas pris en compte dans notre analyse.

3.3.1.3 AU-DELA DES CLASSEMENTS TRADITIONNELS

Certaines formes de DR sont moins visibles, moins faciles à repérer que les deux formes de DR présentées ci-dessus. Nous référerons à ces formes comme étant « non-canoniques » du DR. On trouve d'abord le discours narrativisé¹²⁰ souligné et étudié par Gérard Genette (1983) et Laurence Rosier (1999 : 130) : le conditionnel dans les médias (cf. Dendale, 1992), des constructions avec des syntagmes prépositionnels débutant par *selon*, *d'après*, *pour...*, ou des incises comme *il paraît que*, *soi-disant que*, des DR introduits à l'oral et dans le langage populaire par *genre* ou *comme quoi* (Cf. Fleischman & Yaguello, 1999).

Ce parcours de l'altérité représentée ne serait pas complet sans passer par les opérations méta-discursives, constitutives de tout discours et marque absolue de la présence d'altérité dans le discours. On réfère à ces formes également par les termes d'auto-dialogisme (Bakhtine, 1963/1970 : 53 ; Authier-Revuz, 1995), de dialogisme intralocutif (Bres, 2005 : 53), de la non-coïncidence du discours (Authier-Revuz, 1995), et de la modalisation autonymique (Maingueneau, 1998 : 136). Le méta-discours représente la possibilité qu'a chaque locuteur de commenter sa propre énonciation (Maingueneau, 2002 : 373) ou, pour citer Laurence Rosier (1999 : 198), de « *se [mettre] en scène pour citer sa propre énonciation* ». Lors du déroulement de l'énonciation, celui-ci se dédouble en se faisant intervenir (évaluation, commentaires) et interagir avec son propre discours, tout en cherchant l'approbation du co-énonciateur (*Ibid.*). Le métadiscours revêt les formes suivantes : 1. l'autoréparation (« *je dis des bêtises* »), 2. Prévenir qu'un terme utilisé n'est pas adapté (« *comment dire mieux ?* »), 3. Reformuler ce qui est énoncé (« *autrement dit* »), etc. (Maingueneau, *ibid.*). Jacqueline Authier-Revuz (1995 : Chapitre V) analyse ces incidences comme marquant la non-coïncidence dans l'interlocution, la non-coïncidence du discours à lui-même, la non-coïncidence entre les mots et les choses et la non-coïncidence des mots à eux-mêmes.

La littérature linguistique récente sur le DR propose également de considérer les formes dites mixtes (mi-directes, mi-indirectes Marnette, 2006 : 25) avec insertion d'un *que* dans le discours direct (cf. Rosier, *Ibid.* : 218) et des discours « évoqués » avec l'utilisation de guillemets (Charaudeau, 1992 : 625). Ces formes se retrouvent surtout à l'oral. Comme notre étude est fondée sur un corpus d'entretiens oraux, nous examinerons une partie de ces formes non-canoniques.

3.3.2 UN AUTRE CAS D'ALTERITES DIALOGIQUES : AUTO-CITATION OU VOIX VIRTUELLES

Sur l'échelle de l'*altérisation*, l'auto-citation ou bien ce que nous appelons les voix virtuelles (car dans un grand nombre de cas, elles ne sont pas réalisées ou elles n'ont pu être exécutées) se place en première position par le mécanisme d'altérisation du soi qu'elle engendre. L'auto-citation est définie par Alain Rabatel de la façon suivante : « *citation par soi d'un dire qui se présente dans le discours comme un dire antérieur du locuteur (y compris dans le cas où ce dire est purement fictif)* » (2006 : 81). Par l'auto-citation, le locuteur prend des libertés face au moment de l'énonciation et fait intervenir sa « propre » voix antérieure dans le *hic et nunc* (Marnette, 2006 : 31). Senko K. Maynard (1996 : 208) positionne l'auto-citation (*self-quotation* en anglais) de la façon suivante : « (...) *although the quotee and the quoter may be in physical terms the same person, they are not identical in terms of the characters represented in the discourse* ». Dans le cas des

120 Le discours narrativisé est l'un des dialogismes les plus difficiles à reconnaître. Ex : « il annonça à son patron sa démission », dans lequel il est impossible de savoir en quoi les paroles consistaient véritablement.

dières fictifs, nous parlerons de *voix virtuelles*. Ce dire peut avoir été réalisé en présence d'une autre altérité (e.g. lors d'une conférence) ou bien avec soi-même (dialogues internes, cf. les dissociations dans le chapitre 2). Elles peuvent se retrouver sous deux formes dans le discours : avec un *verbum dicendi* ou sans (Rabatel, *Ibid.* : 86). Sophie Marnette (2006 : 26-30) identifie deux formes d'auto-citation : **des auto-citations non problématiques** qui expriment des paroles, des pensées, des attitudes rapportées au passé ou à un temps qui traduit une habitude (ex : *je dis, j'ai dit, j'ai commencé à me dire, je me dis toujours...* *ibid.* : 26-27) et des **exemples d'auto-citation posant problèmes** tels que les performatifs (*je te dis que c'est vrai*, certains chercheurs n'y voient pas de discours représenté) et les expressions modales (*ibid.* : 28-30). Dans cette étude, nous ne retiendrons que les auto-citations non-problématiques, rappelons que nous avons positionné par exemple les expressions modales dans la catégorie des modalités.

Afin d'identifier les différentes formes de voix virtuelles non-problématiques (cité), nous retiendrons les trois formules de Juan Manuel Lopez Muñoz (2006 : 165-167) :

- 1. Il peut y avoir **addition**, i.e. **coénonciation** : je + X dans *je me dis* où un dialogue *je-moi* s'opère ;
- 2. **Soustraction** ou **sousénonciation** (X(X≥je) dans *on se dit* ou *tu te dis* à valeur générique où il y a double sous-énonciation « *celle de l'interlocuteur et celle du locuteur, en vertu d'une soustraction des personnes interlocutives de par leur inclusion dans une collectivité indéfinie désignée par on* » (*Ibid.* : 166) ;
- 3. **Puissance** ou **surénonciation** (jeⁿ) ; cf. par exemple *je dis souvent* ou *j'ai dit ailleurs*.

Ces trois types de voix virtuelles ont un intérêt particulier car ils nous donneront la possibilité d'identifier des actes de dissociation (cas de coénonciation avec un soi), des cas de liquidité énonciative (l'intervention de *on* combinée à un DR permettra donc également d'identifier des voix virtuelles) et des généralisations discursives (avec utilisation de modalités).

De son côté, Alain Rabatel, à partir de ses analyses des auto-citations de Renaud Camus dans ses autobiographies, montre qu'à l'instar des autres discours représentés, l'auto-citation est bien « *une représentation de la parole* » (Rabatel, 2006 : 88) et qu'elle mène à un dédoublement énonciatif (cité/citant) :

- deux locuteurs ont le même référent (le citant/ le cité) mais ils sont issus de contextes spatio-temporels différents (l'un se passe au moment de l'énonciation alors que l'autre a une antériorité temporelle) (*Ibid.* : 106) ;
- par ce transfert spatio-temporel, « *le locuteur n'exprime pas, à chaque fois qu'il se cite et compte tenu du contexte, le même point de vue* » (*Ibid.*) ;
- Les deux locuteurs (citant/cité) revêtent le même référent mais, les énonciateurs peuvent différer.

Rabatel fait, par conséquent, une distinction entre un point de vue **sous-énoncé** (le point de vue de l'auto-citation n'est pas confirmé) et **surénoncé** (si le point de vue est confirmé par une reformulation par exemple)¹²¹ dans le *hic et nunc* de l'énonciation de la voix virtuelle (*Ibid.* : 110). En d'autres termes, dans le cadre de la surénonciation, « *le locuteur citant déforme à son avantage le dire du locuteur cité en estompant l'origine énonciative et la visée des propos rapportés* », alors que la sousénonciation, elle, « *renvoie à des situations déséquilibrées dans lesquelles le point de vue du locuteur citant (ou cité) s'efface devant la représentation du point de vue d'autrui* » (Rabatel, 2003 : 35-36). Dans le cas de Camus, qui commente ses propres écrits et les diverses interprétations qui en ont été faites, il est facile d'évaluer ces phénomènes car la parole reprise, commentée,... dans la voix virtuelle est identifiable (Camus a laissé des traces dans ses

¹²¹ On notera ici que les phénomènes de sous-énonciation et sur-énonciation ne sont pas uniquement liés aux DR mais qu'ils sont également présents dans tous les cas de gommage énonciatif ou d'énonciation marquée (par exemple dans l'utilisation des valeurs aspectuels du verbe) (Rabatel, 2006).

écrits). Dans les entretiens oraux que nous avons menés dans cette étude, la voix originale ne pourra pas être bien sûr comparée aux voix virtuelles. La sous-énonciation et la surénonciation telles qu'elles sont décrites par Rabatel seront peu opérationnelles.

Nous nous intéressons à présent aux fonctions discursives attribuées à ces « *reprises de dire* ». Comme tout discours représenté, les voix virtuelles, à l'encontre d'opinions assertées, peuvent servir avant tout à introduire un semblant de « *vérité, d'objectivité, de responsabilité et de neutralité* » (Lopez Muñoz, 2006 : 174) à travers « *a kind of distancing* » (Macaulay, 1987 : 22). Maynard (1996 : 208), dans son étude du « *self-quotation* » en japonais, montre comment ce phénomène contribue à une mise en scène du discours. Les voix virtuelles donnent la possibilité aussi de montrer la marque même de la complexité de « *l'image du sujet* » (Rabatel, 2006 : 101).

Dans le cadre de l'analyse des récits autobiographiques de Renaud Camus, Alain Rabatel (2006 : 89) s'intéresse aux stratégies discursives suivantes. Il pose en premier lieu l'hypothèse que l'auto-citation permet avant tout de confirmer simplement « *la thèse de l'importance pragmatique-énonciative du pacte autobiographique* » et de garantir une certaine authenticité des discours reproduits/des récits auprès du lecteur. Rabatel ajoute que l'auto-citation rétablit aussi « *la matérialité du verbatim* » et, dans le cadre d'arguments polémiques (cas de Camus), peut permettre de revenir « *sur une argumentation antérieure, pour la confirmer ou pour l'informer, ou pour en relativiser la portée* » (2006 : 92 ; Rabatel décrit ce phénomène par le terme *dilution*, *Ibid.* : 114). Ainsi, un auteur peut se défendre face à des attaques qu'il juge non justifiées et surtout face à ce qu'il considère comme une mauvaise interprétation de son dire antérieur. Rabatel propose également que, dans le cas de Camus, reprendre une voix virtuelle, la réintroduire dans son discours, c'est aussi « *faire preuve de sa bonne foi, voire de son courage* » (*Ibid.* : 100) et faire ses comptes avec soi-même (en se proférant des reproches par exemple). C'est ainsi que le locuteur peut prendre de la distance avec son dire antérieur (*Ibid.*).

Lopez Muñoz, dans une étude sur les auto-citations de forumers sur Internet, démontre comment les voix virtuelles sont utilisées en guise de signes d'impartialité (2006 : 162). Le chercheur confirme également que par exemple l'utilisation de l'autophonie répétitive (j'ai déjà dit...) permet de réaffirmer la stabilité d'opinions exprimés antérieurement et ainsi, d'augmenter la crédibilité du dire (*Ibid.* : 165). En outre, des stratégies discursives sont associées aux trois formules mises en avant par Lopez Muñoz (coénonciation, sousénonciation et surénonciation, *Ibid.* : 173) :

- par la forme **coénonciative** des voix virtuelles en insistant sur l'impact de l'auto-citation sur la relation à l'interlocuteur, le locuteur tente de séduire son interlocuteur par une image de disposition au consensus ;
- la **sousénonciation** donne la possibilité au locuteur de soumettre son point de vue à celui de l'énonciateur afin de séduire à nouveau l'interlocuteur en donnant une image de « *personne modeste, prête à changer de rôle et d'assumer le point de vue de l'adversaire* » (*Ibid.*) ;
- par la formule de **surénonciation**, le locuteur tente de plaire à son interlocuteur en se rapprochant de sa source, de son propre point de vue et donc de démontrer sa force et son autorité (*Ibid.*).

Au total, l'insertion de voix virtuelles dans le discours semblerait permettre de renforcer une authenticité, une crédibilité et donc à servir d'autorité. En s'impliquant doublement dans son discours par l'auto-citation, le locuteur tente également de se justifier et de donner une certaine image de soi.

3.3.3. QUESTIONNEMENTS A PARTIR DES DIALOGISMES

Afin de compléter nos interrogations sur les différents types de dialogismes présentés *supra*, regardons un peu les valeurs que les formes canoniques ou non-canoniques de DR peuvent prendre. Tout d'abord, Patrick Dendale (1992 : 107), dans son questionnement sur la caractérisation du DR, propose de questionner la provenance des voix et la responsabilité, la prise en charge du discours qui est représenté

(cf. également de Fina, 2003 : 111). Diane Vincent et Sylvie Dubois (1997 : 366-367) offrent certaines réponses sur la valeur des DR¹²² en les catégorisant de la façon suivante :

La reproduction du discours qui paraît authentique (interlocuteurs précis, situation de communication plausible, etc.) ;

La pseudo-reproduction du discours qui ne donne pas toutes les indications nécessaires à la crédibilité du discours (ex : le contexte de communication n'est pas réellement précisé). Dans le cas de reproduction de son propre discours, il y a impossibilité de dire si les paroles ont vraiment été prononcées ;

L'actualisation du discours est une sorte de métonymie de paroles prononcées, i.e. un type de paroles qui sont prononcées dans une situation type (avec apparition notamment de *c'est toujours* + parole représentée) ;

L'invention de discours fait appel à un discours qui n'a pas encore été prononcé (ex : je lui dirais qu'il aille voir ailleurs) ;

L'assertion de discours efface toutes références à la parole d'autrui et, tout en la présentant comme un DR, l'ingurgite dans l'acte d'énonciation.

Cette catégorisation a bien sûr des frontières très vagues. Marnette (2005 : 45) par exemple souligne la faible différence et la difficulté de différencier entre la reproduction et la pseudo-reproduction. On peut aussi questionner la valeur de reproduction qui n'est jamais véritablement prouvée. Toutefois, ces catégories serviront indirectement dans notre analyse car elles permettent de souligner et de mettre en avant les rapports établis par nos sujets dans l'identification et les rapports aux soi et aux autres. Rappelons également, comme le souligne Ulla Tuomarla (2000 : 39), que le cotexte (« *l'environnement verbal de l'unité* » Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 135) a bien sûr une influence sur la compréhension de DR. Enfin, il est clair que les phénomènes de discours représentés (et surtout les voix virtuelles sur lesquelles nous insisterons) mettent « *définitivement à bas l'unicité du sujet parlant* » (Rabatel, 2006 : 114).

[PAUSE]

La première partie de cette étude a d'abord posé le contexte de l'analyse qui va suivre en faisant le point sur les mobilités estudiantines et les résultats des recherches antérieures sur ces populations. L'étude des mondes contemporains, traités sous le prisme des théories postmodernes et interculturelles francophones, ont ensuite révélé le changement paradigmatique opéré ces dernières décennies sur le traitement des thématiques de l'identité et de l'altérité. Les images du solide et du liquide ont été retenues pour guider la compréhension de ces éléments. Le positionnement épistémologique, sous-jacent à l'étude, retenu en conclusion à cela est celui de la sémiotique et de l'herméneutique. A partir de là, des méthodes issues de l'analyse du discours, des théories de l'énonciation et du dialogisme ont permis de définir l'approche qui va être effectuée à partir du corpus d'entretiens d'étudiants Erasmus : la solidification/liquéfaction dans la construction identitaire (à partir des rôles des pronoms protégés dans le discours), le jeu dynamique de fluctuations énonciatives (alternances pronominales) et le recours à l'altérité archétypale (recours aux voix virtuelles). C'est par le biais de ces éléments que nous ferons émerger les métamorphoses identitaires des étudiants.

Un des objectifs, lors de la mise en place du cadre théorique, était de croiser et de faire dialoguer divers domaines. Le tableau suivant reprend l'essentiel des thématiques introduites en parallèle entre les deux sur-domaines qui vont guider ce travail.

122 Tuomarla parle d'elle du « *fonctionnement discursif* » des DR (Tuomarla, 2000 : 10).

TABLEAU 2 – SYNTHÈSE THÉORIQUE

Analyse du discours, énonciations et dialogisme	Théories postmodernes et interculturelles
Discours	<ul style="list-style-type: none"> - Méta-récit (identité personnelle, sociale, culturelle et nationale) - Mises en fiction - Dissociation
Locuteur	<ul style="list-style-type: none"> - Individu - Fantasme de l'Un - Unicité
Énonciateur Co-énonciateur Interlocuteur	<ul style="list-style-type: none"> - Personne (masques) - Étranger à soi-même - Communauté (crochets) - Altérité - Liquidité - Voix virtuelles - Dissociation
Dialogismes	<ul style="list-style-type: none"> - Interculturel - Hétérogénéité - Dissociation - Imaginaires - Altérité absolue / interne - Construction identitaire (manipulation ?)
Liquidité énonciative	<ul style="list-style-type: none"> - Hyperaltérisation/étrangéisation - Identités plurielles/liquides (identification) - Altérité(s) - Construction identitaire (manipulation ?)
Mise en scène Représentations	<ul style="list-style-type: none"> - Mascarade - Performance - Récit
Interaction Co-construction	<ul style="list-style-type: none"> - Herméneutique - Identification
Modalités	<ul style="list-style-type: none"> - Subjectivité - Création - Contradiction/manipulation

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE PREMIER : CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES

1.1. DESCRIPTION DU CORPUS

Le paradigme expérimental retenu a été celui de l'entretien, qui permet de faire émerger des récits de vie (cf. *supra* 3.1.1 ; Labov, 1972) très adaptés à l'analyse des métamorphoses identitaires. Le récit est compris ici comme « *a method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which actually occurred* » (Labov, 1972 : 360). Notre définition du récit prend également en compte la remarque de Nicolas Pepin (2007 : 27) qui propose que les définitions idéalistes du récit telle celle de Labov « *peinent à décrire ce qui se passe dans la conversation ordinaire quand un locuteur raconte une histoire à d'autres et que son récit est émaillé de séquences hétérogènes* », i.e. non-narratives.

Notre recherche se base sur des entretiens effectués dans le cadre d'un dispositif de recherche. Ces entretiens, de type semi-directif, ont été recueillis et organisés par l'auteur de cette recherche au printemps et en automne 2005 auprès de vingt-huit étudiants français Erasmus basés à Turku (Finlande¹²³). L'enquête semi-directive est, selon Alain Blanchet, « *constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite (...) l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue* » (2000 : 45). La durée moyenne des entretiens était de 30 minutes. La première partie de cette section présente le questionnaire pré-entretien qui a permis de rassembler les variables et l'entretien en lui-même.

1.1.1 QUESTIONNAIRE ET ENTRETIEN D'ENQUETE

Après avoir recueilli les contacts d'étudiants Erasmus français auprès des relations internationales des institutions supérieures de Turku (i.e. l'Université de Turku, l'Université suédophone de Åbo Akademi et l'Ecole Supérieure de Commerce de Turku¹²⁴), nous leur avons envoyés un e-mail pour prendre rendez-vous, leur demander de remplir un questionnaire pour les variables¹²⁵, expliquer les objectifs de la recherche, etc. Le questionnaire des variables a été rempli par les étudiants sur internet avant la rencontre. Lors de la planification de l'entretien, nous avons pris en compte les recommandations de Blanchet (1991 : 147-160) qui propose de s'interroger, avant l'entretien, sur l'environnement (programmation temporelle, la scène, les places occupées par l'interviewer et l'interviewé), le contrat de communication (i.e. expliquer en quoi consiste l'entretien) et les modes d'intervention de l'enquêteur (relances, écoute, intonation, etc.).

Les conditions de réalisation de l'entretien sont les suivantes. Nous avons fait passer les entretiens dans notre bureau au sein du département d'études françaises de l'Université de Turku. Les objectifs de l'entretien ainsi que sa durée ont été annoncés au début de l'entretien avant de commencer l'enregistrement. Nous n'avons bien sûr pas dévoilé aux interviewés que nous nous intéresserions aux manières de dire mais plutôt à leurs vécus du quotidien à Turku. Tout cela a été précédé par un « exercice » de mise en confiance (« small-talk »), puis au moment de débiter l'entretien, nous avons précisé que l'enregistrement ne servira qu'à des fins de recherches et ne sera pas mis dans une banque de données de corpus oraux. Durant l'entretien, nous avons suivi le protocole d'entretien présenté en annexe 2. L'entretien s'intéressait au quotidien (activités, différences éventuelles entre la vie française et finlandaise des étudiants, attentes pré-séjour), aux autres (rôles des autres au quotidien, liens, etc.) et à des questions plus générales (apprentissage, voyages, prises de photos, regrets...). Les entretiens ont été suivis d'une discussion informelle à partir des points soulevés dans l'entretien (cette partie n'a pas été enregistrée).

123 La ville de Turku est située au sud-ouest de la Finlande. Elle comprend 175357 habitants dont 16855 étudiants (chiffres de la ville de Turku : <http://www.turku.fi/Public/download.aspx?ID=36166&GUID={CCB9F353-E9AD-4701-BE6E-99609A9B1A1A}>) visité le 15.10.2007.

124 Cf. <http://www.turku.fi/Public/default.aspx?nodeid=4904&culture=en-US&contentlan=2> visité le 5.10.2007.

125 Exécuté par le biais de www.surveymonkey.com site visité le 2.12.2005. Cf. annexe 1.

1.1.2 DONNEES SUR LE CORPUS

Le corpus retenu pour cette étude est un ensemble d'entretiens semi-directifs d'étudiants français Erasmus (N= 28) enregistrés et transcrits par le biais du programme *Transcriber 1.4.5*¹²⁶ qui permet d'avoir accès sur un même écran au son et au texte. Il donne également la possibilité de faire des pauses à partir de n'importe quelle touche du clavier de l'ordinateur. L'ensemble des entretiens transcrits forme un total de 189 pages (89865 occurrences, cf. les extraits du corpus en annexe 3). Les corpus ont été collectés à deux étapes différentes au printemps et à l'automne 2005. Les thématiques des entretiens étaient la vie quotidienne en Finlande et les relations sociales.

Les variables retenues ne sont pas socio-économiques mais elles se basent sur l'âge, le sexe, le niveau d'étude, les spécialités, les séjours antérieurs à l'étranger (supérieurs à 6 mois), la période de mobilité (automne ou printemps) et le type de logement¹²⁷ (village étudiant – SV, ou colocation – C.). Les variables du corpus sont présentées dans le tableau suivant :

TABLEAU 3 – VARIABLES RETENUES (CORPUS)

VARIABLES	DONNÉES	
Age	20	2
	21	14
	22	6
	23	5
	25	1
Sexe	Hommes	10
	Femmes	18
Niveau d'études	Bac+2	2
	Licence	15
	Master 1	10
	Master 2	1
Matière	Lettres	2
	Géographie	2
	IEP	9
	Droit	6
	FLE	1
	DUT	1
	Management interculturel	1
	Commerce	6
Séjours antérieurs à l'étranger	12 / 28	
Période de mobilité	Aut.	10
	Print.	18
Type de logement	SV	16
	Col.	12

On note à partir de ce tableau que l'âge moyen des étudiants était de 21 ans (14 étudiants, l'étudiant le plus âgé avait 25 ans au moment de l'entretien), que nous avons plus de femmes que d'hommes, que le niveau d'études moyen était la Licence, que les domaines représentés par les étudiants étaient divers (9 étudiants en Institut d'Etudes Politiques (IEP) et 6 en commerce), et que 12 étudiants sur 28 avaient passé

¹²⁶ Cf. <http://trans.sourceforge.net/en/presentation.php>, site visité le 15.5.2006.

¹²⁷ Rappelons ici que pour Murphy-Lejeune (2003), le type de logement est certainement l'un des aspects les plus importants dans le quotidien des Erasmus (cf. chapitre 1, 1.2.2).

plus de deux mois à l'étranger avant de venir à Turku. Enfin, le corpus d'entretiens a pour sujets 18 étudiants du printemps 2005 (10 de l'automne de la même année) et 16 étudiants hébergés au village étudiant de Turku (*Ylioppilaskylä* en finnois) et 12 étudiants en colocation (à la résidence universitaire *Ritu* à Turku, entre autres).

1.2. QUESTIONNER L'ENTRETIEN

1.2.1 PREMISSES SUR L'ENTRETIEN

Marie-Thérèse Vasseur (2000 : s.p.) souligne que « (...) le modèle idéal de l'échange symétrique est un modèle illusoire » et ainsi, que toute interaction (même « ordinaire ») mène à « l'inégalité des positions, par l'instabilité et par la complexité ». L'entretien, une forme définie et spécifique d'interaction, tend à multiplier cette inégalité. Alain Blanchet définit l'entretien comme « un échange conversationnel dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information incluse dans la biographie de B » (1991 : 19). L'entretien est une forme particulière d'interaction, menée à partir d'un « jeu social des positionnements et des négociations symboliques » (Guernier, 2001 : 3). Josiane Boutet (1994 : 67) explique que la situation d'entretien permet au chercheur d'observer la « construction social du sens » mais aussi, selon Vion, la construction des images identitaires (1992 : 95). Chaque question de l'enquêteur mène ainsi les locuteurs à une catégorisation et à une sélection des situations par rapport à leurs appartenances multiculturelles, aux communautés et à l'altérité :

par ces opérations de catégorisation, on dissèque la situation et retient comme pertinentes certaines propriétés de la situation, on en extrait quelques unes et pas d'autres (Boutet, 1994 : 68).

Egalement, lors d'entretiens, Deborah Cameron (2001 : 19) nous rappelle que les personnes interrogées construisent une représentation d'elles-mêmes pour, parfois, correspondre aux attentes de l'interviewer (ou ce à quoi ils imaginent que l'interviewer s'attend). Nicolas Pepin (2007 : 19) les décrit comme étant « une version-du-monde-pour-l'entretien ». Par conséquent, ces entretiens ne peuvent pas être considérés comme des « innocent windows into the participants' interiors » (Bamberg, 2004b : 365).

Lisa Ochs et Elinor Capps (1996 : 22), qui ont travaillé sur les récits quotidiens oraux, confirment l'idée que, durant les entretiens, une multitude de soi est mise en avant à travers un flottement entre le passé et le présent, le sujet et l'objet, le masculin et le féminin, l'ego et le super-ego, etc. Elles renforcent cette idée en écrivant que :

As narratives reach out to tap a preexisting identity, they construct a fluid, evolving identity-in-the-making. Spinning out their feelings through choice of words, degree of elaboration, attribution of causality and sequentiality, and the foregrounding and backgrounding of emotions, circumstances, and behaviour, narrators build novel understandings of themselves-in-the-world.

De surcroît, Robert Vion (1992 : 105) accentue le rôle de la *situation* dans toute interaction orale :

- « a) la situation comme **résultat de rapports sociaux antérieurs**, comme une donnée et b) la situation comme **produit de l'activité des sujets**, comme une construction » (Vion, *Ibid.*, nous soulignons) ;

- **les rôles remplis** par chaque interactant (rôles institutionnalisés, semi-institutionnalisés, rôles occasionnels, etc. (Vion, *Ibid.* : 106-107) ;

- le **cadre interactif** (« la nature du rapport social établi d'entrée, par et dans la situation, rapport qui se maintient jusqu'au terme de l'interaction » (Vion, *Ibid.* : 110, ces rapports pouvant être complémentaires et asymétriques) ;

- **l'espace interactif** (la relation entre les interactants qui se « construit à tout moment dans et par les activités discursives, les choix lexicaux, les attitudes, les manières de s'impliquer ou d'interpeller » (Vion, *Ibid.* 112).

Reprenons également ce que ce même auteur soutient face à l'hétérogénéité même de ce dernier élément qui « *a comme conséquence immédiate qu'aucune interaction ne saurait être homogène* » (*Ibid.* 118). Ainsi, les entretiens de cette étude, même s'ils suivent un protocole, comportent différentes « séquences » (entretien, conversation et confession ; Vion parle de « *combinaison séquentielle des types* », *Ibid.* 140, alors que Pepin (2007 : 24) y préfère des « *indices prototypiques* »).

1.2.2 TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

De façon générale, toute transcription ne peut être complètement fidèle à des « propos » ; elle est « *une abstraction du propos tenu* » (Girin, 1998 : 16). Yves Girin (*Ibid.*) y voit deux conséquences : la transcription est une interprétation d'ordre sémantique et le propos enregistré ignore les éléments qui entourent l'acte de communication utilisés par l'interviewer et l'interviewé pour co-produire le sens (regards, mimiques, gestes, etc.). Notre transcription suit les règles orthographiques standard¹²⁸. La ponctuation utilisée sert à respecter à peu près les syntagmes prosodiques. Toutefois, nous ne donnons pas d'indications sur la prononciation (rythme, ton, etc.) ou la phonologie. Le point marque une rupture finale, la virgule une rupture majeure.

1.2.3 DIALOGISME A DOUBLE NIVEAU

Marie-Cécile Guernier (2001) fait une proposition à propos du type de dialogisme qui intervient lors de l'entretien qui nous semble pertinente ici. D'après elle, le dialogisme revêt deux formes. Il est à la fois externe entre l'interviewer et l'interviewé (*Ibid.* : 3) et permet une progression discursive de ce qui est en train de se dire (Vion parle alors de dialogue *in praesentia*, 2001 : 210). Ainsi, ce que l'interviewer demande peut « *induire des effets de changement d'opinion et d'attitude de l'interviewé* » (Blanchet, 1991 : 11). Guernier surnomme l'autre forme le *dialogisme interne* qui « *correspond à la discussion que l'enquête a avec lui-même* » (*Ibid.*) et qui va puiser dans les discours des autres, avec les autres, etc. (surnommé de dialogue *in absentia* par Vion, *Ibid.*). Anna de Fina (2000 : 133) résume cette idée en affirmant que les éléments mis en avant lors des entretiens sont en interaction avec le contexte local de l'entretien mais également avec un macro-contexte (i.e. la réalité sociale plus large). Ainsi, on prendra en compte les éléments suivants dans l'analyse :

- les entretiens se sont déroulés entre individus de même nationalité, qui pensent partager ou partagent les mêmes imaginaires et la même langue ;
- les entretiens ont eu lieu à l'étranger, en Finlande – pays de résidence permanente et temporaire des interlocuteurs, pays membre de l'Union européenne ;
- les entretiens se sont déroulés au sein d'une institution universitaire, qui a accueilli la plupart des sujets de l'étude ;
- l'interviewer a un rôle institutionnel (enseignant-chercheur).

[PAUSE]

L'analyse qui suit est de double nature : partiellement quantitative et qualitative. Vue la longueur du corpus (189 pages), il nous a semblé pertinent de travailler d'abord avec les apports de la linguistique de corpus (la lexicométrie ici) pour saisir certaines données difficilement calculables ou observables (utilisation des déictiques et pronoms liquides). Eija Suomela-Salmi (1997 : 53), dans son étude sur les syntagmes nominaux dans la presse, justifie son recours à une analyse quantitative de la façon suivante :

(..) *il est essentiel de ne pas considérer les approches quantitatives et qualitatives comme opposées mais de préférence comme complémentaires. Il est vrai que la*

¹²⁸ Voir les travaux du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS, Aix-en-Provence) qui travaille sur des transcriptions minimales.

conception de toute théorie et de tout modèle linguistique est de nature qualitative mais toutefois on peut combiner les deux car le quantitatif a toujours besoin du qualitatif.

CHAPITRE DEUX : EXPLORATION LEXICOMETRIQUE DE LA LIQUIDITE ENONCIATIVE ET IDENTITAIRE

L'analyse débute par une exploration du corpus d'entretiens ou plus précisément par une exploration lexicométrique de la liquidité identitaire des Erasmus par le biais des pronoms *je*, *on*, *nous* et leurs dérivés. Cette méthode, qui est basée sur des comparaisons statistiques (Lafon, 1984), permet à la fois une approche globale du corpus mais aussi de trouver des moyens de le limiter (les transcriptions des entretiens représentent au total 118.152 mots).

Nous commençons par une définition de la statistique textuelle qui est à la base de l'exploration et des considérations méthodologiques et épistémologiques. Puis nous précisons les partitions (divisions) opérées sur notre corpus pour effectuer l'analyse exploratoire. Nous tentons ensuite, lors d'une première approche globale du corpus, de déterminer l'importance des variables définies au préalable (ex : logement, période du séjour, etc.). Enfin, nous nous concentrons sur les spécificités du corpus (i.e. les formes particulières sur-employées et sous-employées) par étudiant puis par thématique de l'entretien. L'objectif de l'ensemble de l'exploration est de tester la liquidité énonciative et identitaire du corpus et d'obtenir une approche globale du corpus.

2.1. STATISTIQUE TEXTUELLE ET LEXICOMETRIE

La statistique textuelle est une méthode quantitative informatique de traitement des discours qui est le fruit d'une interdisciplinarité (linguistique, analyse du discours, statistique, informatique) et qui trouve actuellement des applications dans de nombreux domaines (Lebart et Salem, 1994). Critiquée pour les illusions objectivantes et automatiques qu'elle peut procurer à son utilisateur (Mazière, 2005 : 20), la lexicométrie peut toutefois faire profiter l'analyse du discours de « *ses repérages d'un travail morphosyntaxique d'annotation* » (Mazière, *Ibid.* : 105). La lexicométrie s'est surtout concentrée sur des textes écrits à ses débuts. De plus en plus, cette méthode d'approche de corpus s'utilise pour des corpus de transcriptions orales¹²⁹.

Pascal Marchand (1998) voit cinq possibilités d'analyses offertes par la statistique textuelle : le para-verbal, le lexical, le morphosyntaxique, le sémantique et le pragmatique. Nous retiendrons ici l'axe lexical, c'est-à-dire la « *fréquence des éléments lexicaux présents dans le texte, considérés comme des indicateurs des réseaux sémantiques ou des modèles mentaux dont le texte porte la trace* » (Papatsiba, 2003 : 81). La statistique textuelle permet donc de déceler des « *mondes lexicaux* », des « *visions du monde* » (Reinert, 1993), en mettant en avant les mots les plus fréquents, les usages sur-représentés selon les locuteurs, les associations de certains termes et les oppositions d'autres dans un corpus donné (Mazière, *Ibid.* : 105) – c'est ce qu'elle va permettre ici. H. Rouré et M. Reinert (1993 : 423) précisent que :

Le locuteur au cours de son énonciation investit des mondes propres successifs et ces lieux, en imposant leurs objets, imposent du même coup leur type de vocabulaire. En conséquence, l'étude statistique de la distribution de ce vocabulaire devrait pouvoir permettre de retrouver la trace des « environnements mentaux » que le locuteur a successivement investis, trace perceptible sous forme de « mondes lexicaux ».

Soulignons à nouveau que cette méthode mène donc à des approches exploratoires (Reinert, *Ibid.*) de corpus et non au traitement d'un corpus de façon « objective » et systématique (Mazière, *Ibid.* : 20) – ce qui serait en contradiction avec le paradigme adopté pour l'ensemble de l'étude.

Il est donc nécessaire de s'interroger davantage sur les prudenances épistémologiques à adopter face à cette méthode, surtout lorsqu'elle est exploitée dans le cadre d'une étude sur les métamorphoses identitaires. Certaines questions se posent : Peut-on travailler seulement sur des mots sortis de leur contexte ? Comment régler les ambiguïtés sémantiques ? Comment exploiter des résultats quantitatifs alors que nous travaillons sur des questions complexes d'identification ? Victor Armony, Jules Duchatel et Gilles Bourque (1998 : s.p.) répondent aux critiques à l'égard de la quantification des données en soulignant que :

We believe that the use of frequency counts and simple calculations does not necessarily mean a quantification of data. Recurrence in discourse can have a meaning, as well as absence or variation. We find it relevant to know, for example, if a specific item (a word, an expression, a subject, a turn of phrase...) is consistently used or avoided by a subject, or used and avoided by the same subject depending on the context.

L'intérêt principal de la statistique textuelle, dans le cadre de notre recherche, est ainsi de partir d'un corpus de textes et de données statistiques et de retourner vers le texte (ici les entretiens) et donc d'observer la langue en discours. La lexicométrie permettra de ce fait d'effectuer un comptage des éléments

129 Nous renvoyons par ex. aux travaux d'analyse sur l'interaction de Nathalie Garric, Valérie Capdevielle-Mougribas et Marie-Odile Besses (2006) ou Luigi Sansonetti (2004).

consentant à l'analyse des formes graphiques et d'observer les rapports au monde des personnes qui parlent dans le corpus, des identités et des altérités.

2.2. PARTITION DU CORPUS

Dans l'étude, l'analyse lexicométrique est fondée sur les pronoms personnels *je*, *on* et *nous* (ces deux pronoms étant substituables à l'oral). Yves Girin explique que *nous* et *on* « constituent l'un des points les plus singuliers du système de relations entre la langue et la parole, c'est-à-dire entre les moyens de signifier, et les significations effectivement produites à l'intérieur d'une réalité sociale déterminée » (1988 : 7). Dans un entretien, l'interviewé occupe une certaine place et se définit (s'identifie) comme faisant partie de certains groupes. Il se différencie également en se dissociant d'autres groupes. Ainsi, l'interviewé (se) construit et met en scène ses appartenances de façon consciente ou inconsciente. Les pronoms analysés ci-dessous étant liquides et « stratèges » (Le Bel, 1991 : 109), nous posons l'hypothèse qu'une analyse quantitative et lexicométrique pourraient permettre 1. de rendre compte de leur utilisation 2. de les « solidifier », de les signifier et d'analyser les cas d'inclusion, d'intersection et d'exclusion du locuteur-énonciateur.

Le logiciel de statistique textuelle auquel nous avons eu recours est celui développé par l'équipe d'André Salem de Paris 3 (équipe SYLED CLA2T¹³⁰) : *Lexico* 3. Avant de commencer l'analyse lexicométrique, nous avons dû délimiter et partitionner l'ensemble du corpus par le biais de *clés* (ou *balises*), c'est-à-dire que chaque partie significative du corpus s'est vue attribuée un code de reconnaissance et de séparation du reste du corpus. Ceci permet de comparer diverses parties du corpus (Poibeau, 2004 : 898). Par exemple, la clé <A_A¹³¹=VQ> permet d'isoler la partie de l'étudiant A (initiale du prénom), de l'automne 2005 (deuxième A) lorsqu'il parle de son quotidien (VQ : Vie Quotidienne). Les partitions principales du corpus sont au nombre de quatre :

1. Etudiant
2. Période de séjour (printemps 2005/automne 2005)
3. Type de Logement (Village étudiant SV / Cohabitation C)
4. Treize unités de contexte (i.e. le "protocole d'entretien") au total :
 - La Vie Quotidienne (VQ¹³²)
 - Les fêtes (fê)
 - Le séjour Erasmus au total (era)
 - La Finlande et les Finlandais (Fi)
 - Logement (L)
 - Présentations (pré)
 - Apprentissage (ap)
 - Les autres (Au)
 - Les photos (Ph)
 - Les voyages (VO)
 - L'Auberge Espagnole¹³³ (AE)
 - Regrets (Reg)

La première partition permet de comparer étudiant par étudiant (chaque étudiant étant représenté par des initiales ; exemples d'initiales : Et, M, Lan...). Les autres partitions vont permettre d'opérer des comparaisons entre les variables retenues : la période de séjour à Turku (automne/printemps 2005), le type de logement (Village étudiant et cohabitation), et finalement, le protocole de l'entretien (sections thématiques). Notons au passage que les sections thématiques retenues sont basées sur les résultats de

130 Cf. <http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/ilpga/tal/lexicoWWW/>, site visité le 2.12.2006. D'autres logiciels sont disponibles, tels que Alceste (M. Reinert), Spadt (CISIA), etc. Nous avons opté pour Lexico car il était facilement accessible et les fonctions que le logiciel offre suffisaient pour notre étude exploratoire.

131 Nous référerons à nos répondants par les abréviations suivantes dans le reste de ce document.

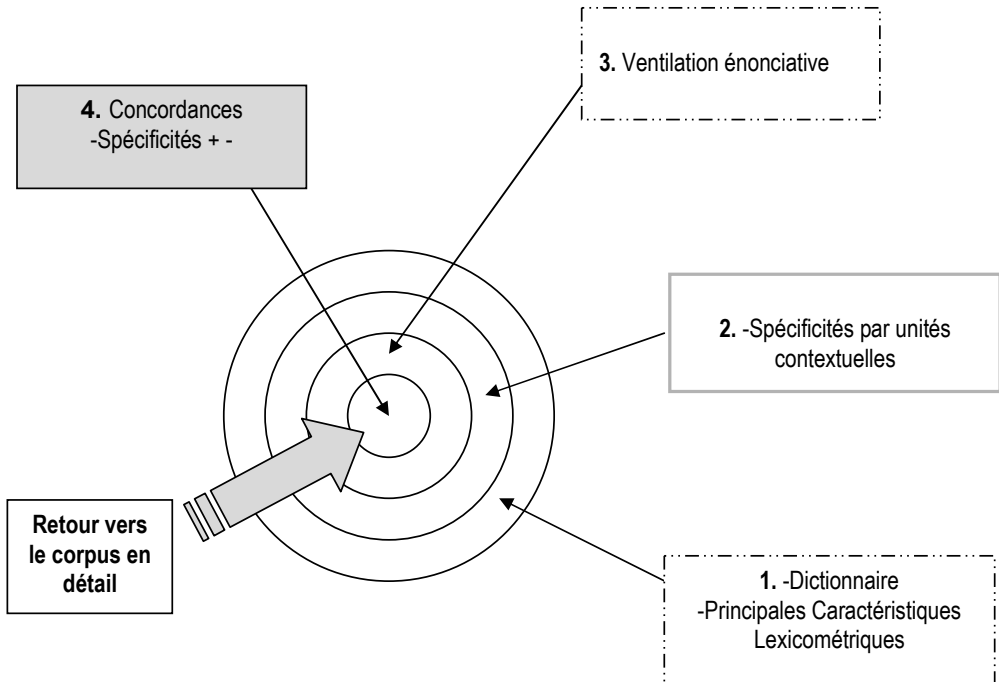
132 Les lettres entre parenthèses correspondent aux codes utilisés dans l'analyse qui suit.

133 Une partie de l'entretien était consacrée au film de Cédric Klapisch "L'Auberge Espagnole" (2001) qui traite de l'expérience d'un jeune Français en échange Erasmus en Espagne. Le film ayant connu un large succès commercial, il nous a semblé intéressant de questionner nos sujets sur celui-ci et de faire ressortir ainsi des imaginaires potentiels sur l'expérience Erasmus dans le film.

notre étude antérieure (Dervin, 2001) et des résultats de recherches de Murphy-Lejeune (2002), Papatsiba (2003) et de Taajamo (2006).

Le schéma 1 présente le cheminement que nous avons adopté lors de notre démarche exploratoire opérée sur le corpus.

Schéma 1 – Cheminement de la démarche exploratoire



Ce cheminement part d'une analyse générale (1. comptage du dictionnaire) à une analyse plus détaillée (4. concordances et spécificités) avant de nous conduire à un retour vers le corpus en détails (analyse qualitative, chapitres suivants). L'étape 1. (principales caractéristiques lexicométriques) et 3. ventilation (visualisation graphique de *je* et ses formes dérivées ainsi que de *on/nous* pour l'ensemble du corpus) ne seront pas présentées en détail car les résultats proposés ne sont pas toujours pertinents. Nous expliquerons les autres opérations proposées au fil de l'analyse.

2.3 PREMIERE APPROCHE GLOBALE DU CORPUS : L'IMPORTANCE DES VARIABLES

La première étape de l'analyse lexicométrique a consisté en un comptage des pronoms sur l'ensemble du corpus (28 entretiens). Nous avons écarté de ce décompte :

a. Le pronom *on* lorsqu'il désignait les autres :

Ch_P

(...) c'est ce qu'**on** nous avait dit d'ailleurs en arrivant, vous inquiétez pas vous êtes internationaux, vous pouvez pas tout savoir donc si vous faites des petites erreurs, **on vous** le pardonnera plus facilement.

Nous n'avons pas non plus pris en compte les pronoms qui se retrouvaient dans un discours représenté s'ils ne faisaient pas référence au locuteur ou à un groupe auquel le locuteur s'identifiait. Par exemple le pronom *je* et ses formes auxiliaires sont écartés lorsqu'ils sont utilisés pour reprendre le discours d'autrui (cf. partie 1, chap. 3.3). Ainsi, dans l'extrait qui suit, « je pense » est écarté :

Lan_P

Alors je prends des photos, j'en prends beaucoup beaucoup... en fait, je suis allé un mois à Vaasa et à la fin on m'a dit "**je pense** que tu es celui qui a pris le plus de photos dans ce groupe".

b. L'utilisation du pronom *vous* (26 au total dans le corpus), même s'il faisait référence au locuteur ou était inidentifiable comme dans l'exemple suivant :

A_P

(...) Et euh c'est ce temps-là qui manque dans la vie et qu'on peut prendre à l'étranger parce que on est déconnecté, comment dire ? du quotidien et des gens qui **vous** influencent parce qu'ils sont proches de **vous**, et comme **vous** êtes déconnectée de tout cela et **vous** êtes seule avec **vous-même** à l'étranger, c'est possible de réfléchir et comme on est confrontés à des choses complètement différentes, c'est possible de comment on réagit face à des situations différentes et de mieux se comprendre moi ça m'a fait énormément de bien à l'intérieur.

Ce cas d'utilisation correspond à un éniage de la personne (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 71, cf. note 103).

c. Nous avons également écarté toute occurrence issue des interventions de l'intervieweur.

Pour compter les séries, nous avons rassemblé par la commande *groupe de formes* de *Lexico* les termes qui permettaient au locuteur de s'identifier : je (Je¹³⁴, je, J', j'), Moi (et moi), Me (m'), etc. Les résultats sont les suivants :

Je, je, J', j' > 3663
moi, Moi > 346
me, m' > 593

134 Lors de la transcription, nous avons ajouté des majuscules aux mots en début de « phrase », il fallait alors proposer au programme *Lexico* de considérer les termes avec les majuscules comme les autres. Notons aussi ici que nous avons ajouté à ces décomptes, les occurrences du type j'ai, j'aimais, j'appartiens... ou bien *qu'on* que *Lexico* ne peut séparer automatiquement. Les formes majuscules du premier mot de ces couples ont également été pris en compte (ex : Qu'on). Cf. Achard, 1999.

mon, ma, mes > 487
 Nous, nous : 204
 On, on : 1860
 Nous, nous, on, On > 2064
 Nos, Nos, notre Notre > 42

Les résultats du comptage montrent que l'ensemble du corpus contient 3663 formes associés à *je* et 2064 à *nous* et *on* et leurs dérivés. Ce qui signifie que plus de la moitié des sujets du corpus est exprimée par le biais des pronoms liquides *nous/on*. Une première conclusion s'impose. Même si les thématiques des entretiens ont mené surtout à des témoignages (*je*), un grand nombre d'occurrences, sur l'ensemble du corpus, permettront de travailler directement sur les identifications liquides/solides (*on/nous*). Une comparaison avec un autre corpus oral (Corpaix de Jean Véronis, 2000¹³⁵) qui contient un million de mots tirés d'interviews, de conversations, de meetings, etc., de contenus variés (souvenirs personnels, expériences, discussions politiques, etc.) et enregistrés à partir de locuteurs dont les variables sont riches (âge, niveau d'éducation, origines sociales et géographiques diverses), révèle que les fréquences des formes (non lemmatisées¹³⁶) les plus utilisées pour les pronoms qui nous intéressent ici sont les suivantes (par ordre décroissant) :

ON	16761
JE	15114
NOUS	3745

On s'aperçoit donc que, de façon générale dans notre corpus, l'utilisation de ces pronoms diffère car *je* a une valeur légèrement moins importante que *on* dans Corpaix. Cependant, nous notons que le pronom *nous* est sous-utilisé ici aussi (corpus oraux).

Le tableau suivant présente les totaux de pronoms par étudiant. Il est clair que la comparaison entre les entretiens en matière d'utilisation des pronoms personnels peut sembler injustifiée car, d'une part, chaque individu a des habitudes d'utilisation (par exemple le pronom *on* peut être un « tic de langage ») et d'autre part, les entretiens, même s'ils suivent un protocole, ne sont pas de durée similaire. Toutefois, il nous semble qu'une comparaison des utilisations de ces pronoms peut nous donner des indications sur les éventuelles différences ou ressemblances dans leurs utilisations. Le tableau propose ainsi un relevé des pronoms *je*, *nous* puis *on* et du total d'occurrences *nous* et *on*. La dernière colonne indique la différence d'utilisation de *je* et de ses autres formes et du total effectué à partir des pronoms *nous/on*.

TABLEAU 4 – TOTAL DE PRONOMS PAR ETUDIANT

	Je, je, J', j'	Nous, nous	On, on	T On/nous	Différence je / T on-nous
A_A	72	-	55	55	17
A_P	71	3	40	43	28
Auf_P	147	3	80	83	64
B_A	123	4	48	52	71
Bé_P	67	4	42	46	21
Bi_P	79	7	28	35	44
C_A	97	4	54	58	39
C_P	94	6	50	56	38

¹³⁵ <http://www.up.univ-mrs.fr/veronis/donnees/index.html> site visité le 2.3.2007.

¹³⁶ La lemmatisation est une « technique qui met en œuvre une procédure d'identification des formes plus élaborées afin de regrouper, dans de mêmes unités, des formes graphiques qui correspondent aux différentes flexions d'un même lemme » (Guérin-Pace, 1997 : 867).

Ch_P	191	21	134	155	36
Co_A	72	12	87	99	-27¹³⁷
Et_A	186	14	90	104	82
F_P	112	2	40	42	70
L_P	217	2	49	51	166
Lan_P	136	1	16	17	119
M_P	125	8	51	59	66
MP_A	210	3	17	20	190
N_P	132	4	104	109	23
O_A	133	2	23	26	107
Pi_P	74	10	47	57	17
Pld_P	127	9	114	123	4
RI_P	204	19	92	111	93
Ro_A	73	3	106	109	-36
Roz_P	282	16	95	111	171
SAP_P	211	10	95	115	96
St_A	133	11	83	94	39
TAP_P	166	8	51	59	107
Th_P	50	4	50	54	-4
V_A	79	14	119	133	-54
Total :	3663	204	1860	2064	

A partir de ce tableau, on note qu'une large majorité d'étudiants ont recours à *je* comme forme pronominale la plus utilisée dans leurs entretiens. Si l'on compare désormais l'utilisation de *on/nous* et *je*, on remarque que quatre étudiants utilisent plus de *on/nous* que de *je* au total dans leurs entretiens (Co_A, Ro_A, V_A, Th_P). Ces étudiants vivent tous en collocation et sont issus du corpus de l'automne 2005 (Co_A, Ro_A & V_A vivent tous les trois dans le même appartement).

Les différences d'utilisation des pronoms entre les interviewés soulignent que la plus grosse différence se trouve entre Lan_P avec 17 *on/nous* et V_A qui en utilise 133. D'autres différences dans les utilisations des pronoms se remarquent : TH_P (qui vit en collocation) utilise 50 *je* alors que Roz_P (qui vit aussi en collocation) forme 282 énoncés en *je*. En outre, la différence minimale dans l'utilisation de *je* et *nous/on* (avec un *je* positif de moins de 25 occurrences) est présente chez cinq étudiants : Pld_P (4¹³⁸), A_A & Pi_P (17), Bé_P (21) & N_P (23). Quatre de ces étudiants habitent au *village étudiant* et sont majoritairement issus du corpus du printemps alors qu'un d'entre eux habite en collocation (Pld_P). D'un autre côté, la différence maximale de *je* et *nous/on* (avec un *je* positif de plus de 100 occurrences) est présente chez six étudiants, dont deux sont en collocation et une habitant au village étudiant : MP_A (190), Roz_P (171), L_P (166), Lan_P (119), O_A et TAP_P (107). Six étudiants habitent au village étudiant et six sont en collocation. On voit là aussi une majorité d'étudiants interviewés au printemps.

A partir de là, il nous a semblé intéressant de voir si les variables, dans cette première approche globale du corpus jouent un rôle décisif. Les variables *logement* et *période de séjour* ont ainsi été traitées. La variable logement, qui forme le contexte quotidien des étudiants, aurait une influence sur les mécanismes de présentation de soi et d'identifications (cf. les résultats de Murphy-Lejeune, 2000 : 83). Ainsi, on pourrait imaginer que l'utilisation des formes *on/nous* est plus élevée dans le récit du quotidien car nous émettons l'hypothèse que les étudiants qui vivent en collocation à trois sont plus proches au quotidien que ceux qui habitent au village étudiant (avec onze autres personnes par étage).

En utilisant la fonction « comptage du dictionnaire », on note que *Je* domine, et qu'il est suivi de *on* et *nous*. Ensuite, une grande variation individuelle dans les utilisations des pronoms a été relevée : certains étudiants personnalisent, d'autres « intersectent » et se « distancient » plus que les autres. En outre, à l'encontre de l'hypothèse impressionniste à la lecture du corpus que les étudiants qui habitent en collocation

137 Les résultats en gras montrent une utilisation négative totale de *on/nous* par rapport à *je*.

138 Cette donnée se trouve dans la colonne Différence *je* / T-on-nous dans le tableau ci-dessus.

fusionnent davantage (i.e. ils utilisent davantage de *nous* et de *on*), il semble clair à partir de ce comptage qu'il est impossible de généraliser cet élément.

Ainsi, l'approche macro du corpus semble peu apporter en matière de variables (logement, niveau d'études, etc.) sauf peut-être pour trois colocataires de l'automne, Co_A, Ro_A et v_A, qui partagent les mêmes caractéristiques en matière d'utilisation des pronoms. De surcroît, une comparaison entre les étudiants de l'automne (A) et du printemps (P) n'a révélé qu'une toute petite différence statistique générale dans l'utilisation de ces pronoms. Il ne semble donc pas que la durée du séjour (8 mois pour le printemps et 3 mois pour l'automne) ait une importance sur l'intervention d'une extériorité (*on/nous* dans lequel l'étudiant s'inclut implicitement ou pas) dans leurs discours. Ceci confirme l'argument de Boutet, exposé *supra*, qui suggère que le modèle pragmatique d'Encrevé et Formel (1983) – qui tente de « calculer » l'utilisation des pronoms *nous/on* – n'est pas valable et que les deux pronoms, seuls ou en alternance (avec d'autres pronoms) ne semblent pas suivre de logique d'utilisation contextuelle et linguistique à l'oral, et ne représentent donc pas « *un donné de l'observation* » (Boutet, 1994 : 106).

2.4 SPECIFICITES

2.4.1 SPECIFICITES PAR PARTIE DU CORPUS : LES ETUDIANTS

Une autre fonction de Lexico 3 utilisée pour tester notre corpus est celle des spécificités par partie de corpus. Comme nous explorons toujours le corpus, nous retenons pour commencer les partitions générales par étudiant. Le bouton *Spécifs* de lexico 3 permet d'obtenir le tableau des spécificités de chaque entretien par rapport à l'ensemble du corpus d'entretiens. En lexicométrie, les formes particulièrement employées dans un corpus sont des *spécificités positives* alors que les formes particulièrement sous-employées ont des *spécificités négatives* (Bonnafous, 1991 : 142). Les formes sont donc soit excédantes (« anormalement élevées », indiquées par un plus dans ce qui suit, e.g. je+) soit sous-représentées (ex : je-). Nous travaillons désormais à partir des treize unités contextuelles définies plus haut (cf. 2.) et tentons de relever les variations entre celles-ci en matière d'utilisation des pronoms. Le tableau ci-dessous présente les spécificités de chaque étudiant dans l'utilisation des pronoms *je*, *on* et *nous*.

TABLEAU 5 – SPECIFICITES (UTILISATION DES PRONOMS)

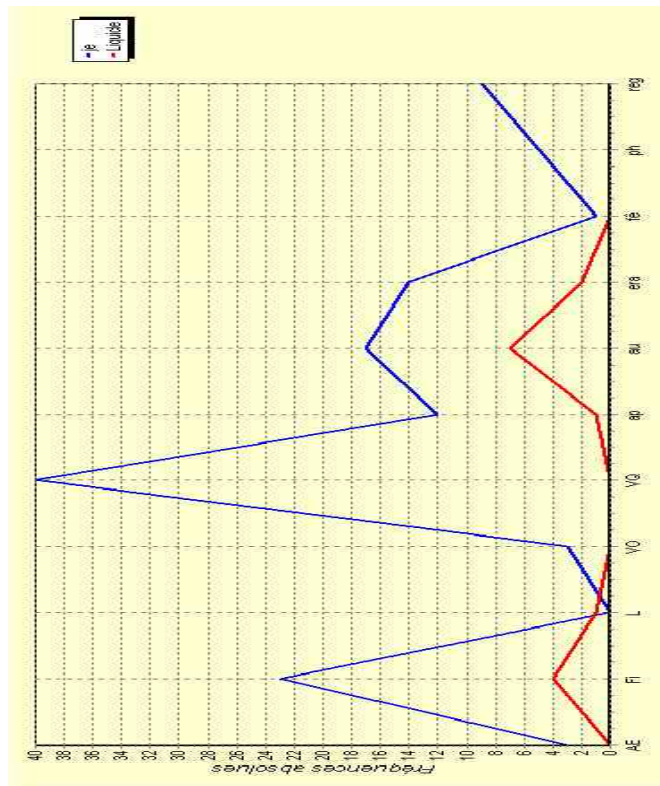
	<u>Spécificité négative</u>		<u>Spécificité positive</u>	
<u>JE</u>	Bi_P	-4	Et_A	+7
	RI_P	-4	Lan_P	+3
	Ro_A	-8	Pld_P	+5
	N_P	-5	TAP_P	+4
	Th_P	-4	MP_A	+7
	V_A	-9		
<u>ON</u>	Bi_P	-3	Ch_P	+7
	L_P	-4	Co_A	+11
	Lan_P	-7	Et_A	+3
	O_A	-5	M_P	+3
	RI_P	-3	N_P	+5
	Roz_P	-3	Ro_A	+5
	TAP_P	-3	V_A	+6
	MP_A	-8		
<u>NOUS</u>	AuF_P	-3	Ch_P	+3
	L_P	-3	Et_A	+2
	Ro_A	-3	Co_A	+3
			RI_P	+3

La fonction *spécifs* nous permet de proposer les explorations suivantes. Commençons par comparer le nombre d'étudiants du printemps et de l'automne par pronom. On remarque certaines différences dans les spécificités. Tout d'abord, pour *je*, deux étudiants de l'automne contre quatre du printemps utilisent moins de *je* que le reste du corpus. On retrouve ici les deux colocataires de l'automne qui vivent en colocation (Ro_A et V_A avec respectivement -8 et -9 qui sont les spécificités les plus négatives du corpus) ainsi que

trois étudiants qui habitent au village étudiant et une étudiante en colocation. Quant aux spécificités positives de *je*, on retient trois étudiants du printemps qui sont tous en colocation (Lan_P, M_P et Pld_P) et deux étudiants de l'automne (Et_A et MP_A en colocation et Village étudiant) ayant à nouveau un suremploi de *je* plus élevé que les autres (+ 7 contre +3, +4 et +5).

En ce qui concerne *on*, Lexico souligne une différence liée aux périodes printemps/automne entre les spécificités positives et négatives. Sur huit étudiants qui ont des spécificités négatives de *on*, six ont été interviewés au printemps (sur 18 au total) contre deux à l'automne (sur 10). À l'inverse, quatre étudiants sur sept ont passé leurs entretiens à l'automne 2005 contre trois au printemps 2005. Quant au type de logement, cela ne semble pas du tout significatif ici, car il y a autant de colocations que de village étudiants.

À nouveau, une conclusion semble s'imposer ici, les variables de logement ou de périodes d'entretien ne semblent donc pas jouer un rôle dans l'utilisation des pronoms. Ce que ces spécificités nous permettent de remarquer, c'est que certains étudiants seront plus ou moins favorables pour l'analyse. Par ex, Lan_P et MP_A ont une spécificité négative en *on* qui excède le reste du corpus (-8 et -7 respectivement) et présenteront donc peu d'occurrences utilisables. Toutefois, il sera intéressant de regarder de près ces occurrences chez ces deux participants car elles ne peuvent que nous renseigner très précisément sur les moments d'identification dans leurs entretiens. Par exemple, pour Lan_P, le graphique effectué par Lexico à partir des unités contextuelles de son entretien montre bien le déséquilibre entre les *je* et les *on/nous* et dégage que l'unité sur le logement a plus de *on/nous* que de *je*.

GRAPHIQUE 1 – UNITES CONTEXTUELLES, UTILISATION DES PRONOMS (LAN_P)

2.4.2 SPECIFICITES PAR UNITES CONTEXTUELLES THEMATIQUES

Nous souhaitons maintenant examiner la fréquence des pronoms utilisés dans les différentes parties du corpus, i.e. dans les unités contextuelles de chaque entretien que nous avons définies plus haut :

- La Vie Quotidienne (VQ)
- Les fêtes (fé)
- Le séjour Erasmus au total (era)
- La Finlande et les Finlandais (Fi)
- Logement (L)
- Présentations (pré)
- Apprentissage (ap)
- Les autres (Au)
- Les photos (Ph)
- Les voyages (VO)
- L'Auberge Espagnole (AE)
- Regrets (Reg)

Examiner les spécificités des pronoms personnels par unités contextuelles thématiques permettra de se faire une idée du contenu du corpus par rapport aux phénomènes d'identification selon les thématiques introduites lors de l'entretien et surtout d'opérer un premier pas vers un examen en détails du corpus. En d'autres termes, cette analyse nous permettra d'isoler certains contenus thématiques qui semblent être plus propices à l'analyse des identifications telles que nous nous les sommes définies.

Les résultats rapportés par le logiciel sont les suivants. Le chiffre entre parenthèses après chaque unité contextuelle indique le nombre d'étudiants par unité.

Je +

Reg (6) > A_A, Auf_P, N_P, Pi_P, Ro_A, v_A

VQ (4) > A_P, Auf_P, M_P, Pld_P

Au (4) > Bi_P, C_A, Co_A, V_A

Ph (4) > TAP_P, St_A, N_P, Et_A

Je -

Fê (5) > AuF_P, F_P, L_P, N_P, Pld_P

L (3) > Et_A, Pld_P, St_A

Fi (2) > A_A, Roz_P

On +

Au (9) > c_P, Et_A, F_P, L_P, N_P, Ro_A, SAP_P, St_A, V_A

Fê (5) > B_A, L_P, MP_A, RI_P, Th_P

L (3) > Auf_P, Bi_P, Et_A

VQ (3) > TAP_P, Co_A, Bé_P

On -

VQ (4) > Et_A, L_P, Pld_P, RI_P

Reg (3) > Ro_A, Et_A, A_A

Nous +

Fi (3) > Co_A, Pi_P, RI_P

Ces données montrent à nouveau les variations d'utilisation des pronoms chez les étudiants de notre corpus et les données précisent qu'une généralisation semble difficile (rappelons que le nombre total d'étudiants interviewés est de 28). Toutefois, si l'on regarde les résultats apportés par Lexico pour *on* et *nous* (positifs et négatifs), on s'aperçoit que lorsque neuf étudiants parlent des autres (au), des fêtes (fê), du logement (L) et de la vie quotidienne (VQ), le taux de *on* est plus élevé chez ces étudiants que chez les autres. De même, les spécificités positives liées à *nous* indiquent très clairement que ce pronom a des spécificités positives pour trois étudiants lorsque ceux-ci parlent de la Finlande et des Finlandais (Fi). A partir de là, nous savons que nous pouvons nous concentrer sur ces unités d'entretien pour l'analyse qualitative. Par exemple, Auf_P a un *je* positif lorsqu'elle parle de ses regrets liés au séjour alors que son *je* est négatif lorsqu'elle parle de sa vie quotidienne.

Des tendances ressortent de cette analyse macro : d'abord, les spécificités sont plus personnelles lorsque les étudiants parlent de ce qu'ils regrettent, alors que les thèmes de la fête, du logement et des Finlandais sont plus groupaux, plus indéfinis. Un retour en détails sur les unités générales textuelles suivantes sera nécessaire car celles-ci vont à l'encontre des généralités proposées par les spécificités.

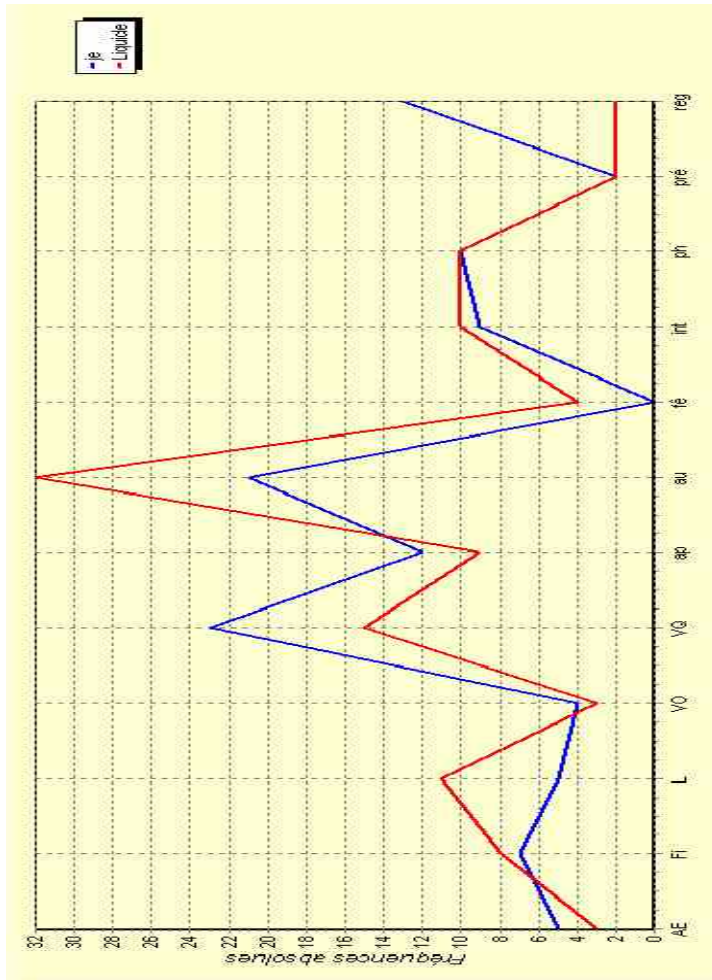
Dans ce qui suit, nous avons comparé les spécificités de *je* et *on* dans ce qui précédait. Cette comparaison a permis de relever les étudiants qui, d'après Lexico, avaient à la fois une spécificité positive et négative dans certaines unités thématiques :

Reg	>	Ro_A et A_A :	on - / je +
VQ	>	Pld_P :	on - / je +

Fê	>	L_P :	on + / je -
L	>	Et_A :	on + / je -

On voit que, selon les thématiques traitées et les questions posées, l'étudiant peut être soit plus personnel soit plus distant par rapport à son discours. Par exemple, Ro_A a une utilisation excédante en *je* lorsqu'il parle de ses regrets liés au séjour à Turku et une sous-utilisation de *on* dans cette même section thématique, on peut donc tirer la conclusion qu'il s'implique plus directement et clairement dans cette partie. En ce qui concerne les fêtes, son taux d'occurrences de *je* est nulle d'après nos données. Le graphique suivant est une ventilation des unités thématiques pour l'entretien de Ro_A (fréquences absolues) :

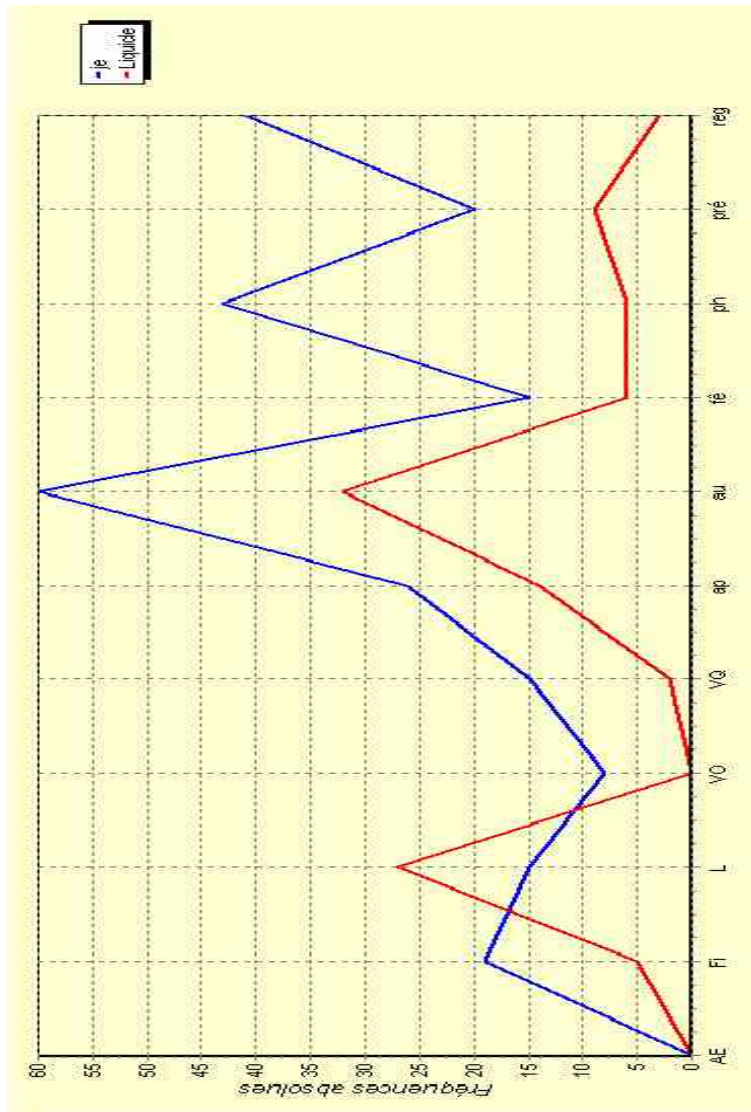
GRAPHIQUE 2 – UNITES CONTEXTUELLES, UTILISATION DES PRONOMS (Ro_A)



Ce graphique montre les différences entre les unités contextuelles dans l'utilisation des pronoms étudiés ici.

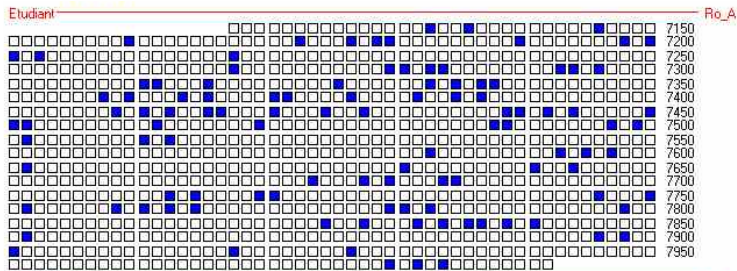
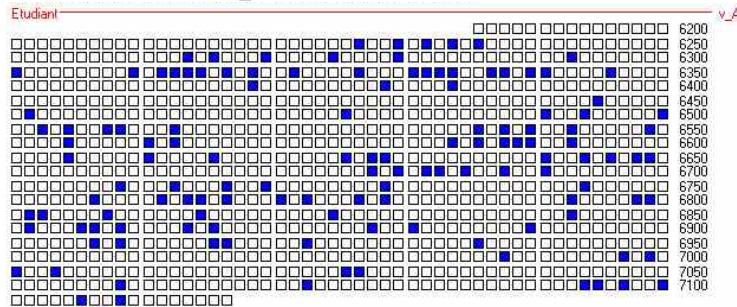
A l'inverse, la ventilation de l'entretien d'Et_A (qui vit au village étudiant) permet de constater une spécificité positive de *on* lorsqu'il parle de son logement et un sous-emploi de *je*. Ainsi, il sera intéressant de voir si Et_A qui habitait au village étudiant se « cache » derrière un masque pour parler de ses expériences liés au logement (par exemple pour décrire ses activités au village étudiant).

GRAPHIQUE 3 – UNITES CONTEXTUELLES, UTILISATION DES PRONOMS (Et_A)

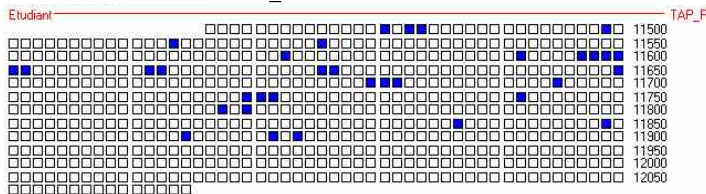


[PAUSE]

L'analyse lexicométrique a permis de révéler plusieurs éléments. En premier lieu, il semble y avoir des points communs entre certains étudiants du corpus. Lexico nous a permis, entre autres, d'exposer le fait que trois étudiants de l'automne aient des caractéristiques d'utilisation des pronoms globalement similaires. Les cartes de section suivantes montrent pour deux de ces étudiants l'utilisation de *on* et de ses dérivés dans l'ensemble de leurs entretiens :

Carte des sections 1 – Ro_A**Carte des sections 2 – v_A**

Les zones foncées sur les cartes représentent l'utilisation de *on* et de ses dérivés. On voit que les deux étudiants semblent suivre un schéma similaire dans le cadre d'un entretien qui suivait le même protocole (avec utilisation du pronom *on* tout au long de l'entretien). A l'inverse, on repère, par exemple chez TAP_P, une utilisation différente lors de l'entretien. D'après sa carte de section, l'étudiante a le profil suivant :

Carte des sections 3 – TAP_P

La carte indique distinctement que la fin de son entretien ne contient aucun énoncé en *on*.

Malgré certains recoupements (cas isolés), nous nous sommes aperçu tout de même que les variables que nous avons proposées de prendre en compte se sont révélées en fait peu probantes. Ceci n'est pas sans surprise et soutient toute l'hypothèse sur laquelle cette étude est fondée : l'identification est instable et liée aux interlocuteurs, aux pré-supposés, aux images instables que les deux co-construisent, au contexte de communication et aux questions posées et elle n'est en aucun cas programmée. Dans l'interaction, la

construction du soi et de l'autre semble donc bien être contextuelle et ainsi difficilement généralisable à l'ensemble des locuteurs du corpus.

Afin d'illustrer à nouveau les variations importantes entre les interviewés dans leurs utilisations des pronoms, nous prendrons deux extraits du corpus et montrerons, que pour deux étudiantes, qui partagent les mêmes variables (elles habitaient au village étudiant au printemps 2005), leurs réponses à la même question de l'intervieweur comportent des pronoms différents. Ainsi, alors que F_P n'utilise que des *je* dans sa réponse, Bé_P, fait alterner *je/on* :

F_P¹³⁹

I : La toute première question, c'est, est-ce que vous pouvez décrire votre vie quotidienne actuelle ?

F : Très, pas du tout quotidienne, pas du tout quotidienne, j'ai jamais l'impression de m'ennuyer, de faire les mêmes choses.

I : hier par exemple ?

F : **je** me suis levée tard, **je** suis allée prendre mon déjeuner à Educarium et après **je** suis allée dans une librairie pour travailler, dans la salle des ordi pour travailler, après **je** suis revenue chez moi et **j'ai** nettoyé ma chambre et après **j'ai** vu des Français qui préparaient une soirée, après **j'ai** dîné et **je** suis allée à la soirée.

Bé_P

I : Par exemple si on prend hier, qu'est-ce que vous avez fait ?

B : Euh hier, oui, qu'est-ce que *j'ai* fait hier ? *Je* me suis réveillée vers dix heures, *j'ai* lu Da Vinci Code jusqu'à midi, après **on a fait un repas, parce qu'on a une copine qui est là en ce moment, on a mangé ensemble avec les copains. On est allés au musée en plein air, Handicraft.** C'était super chouette. Et euh puis après, *je* suis allée dormir parce que j'étais naze. **On est passés au computer lab avant et euh puis le soir on a mangé ensemble et on est sorti un peu.**

Donc, le contexte d'expérience est le même mais les identifications diffèrent dans le récit du quotidien. On voit d'ailleurs, à partir de cet extrait, la difficulté éprouvée à identifier le contenu sémantique des *on*. La partie suivante propose ainsi de s'interroger à la fois sur l'identifiabilité des référents de ces *on* et, pour les pronoms identifiables, les rôles qu'ils semblent jouer dans le discours des interviewés. Il ne s'agira pas ici de tenter de trouver des données qualitatives significatives mais de saisir des phénomènes d'identifications qui se retrouvent chez quelques sujets.

Dans la partie suivante, afin de limiter le corpus, nous examinons les énoncés en *on* identifiables du corpus du printemps uniquement (les occurrences de *nous* sont minoritaires (204) comparées à *on* (1860 en tout) et seront écartées). En outre, ayant montré par l'analyse que les variables automne/printemps 2005 n'a pas vraiment de valeur dans le discours des étudiants et aussi afin de pouvoir limiter notre étude, le chapitre 3 ne prendra en compte que les discours du printemps 2005. Ce corpus comprend le plus grand nombre de *on* (1310) et d'étudiants (18). Les chapitres 4 (alternances pronominales) et 5 (voix virtuelles) tirent leurs occurrences de l'ensemble du corpus printemps et automne.

139 Les extraits du corpus apparaîtront en paires adjacentes (i.e. « la réalisation du premier élément implique la réalisation du second qui étant produit réalise la paire » (Pepin, 2007 : 41) lorsque les énoncés produits par les étudiants et l'intervieweur sont en lien étroit entre eux. Notons également que les noms des villes en France ont été modifiés et que tous les noms et prénoms introduits par les étudiants ont été réduits à une lettre pour respecter l'anonymat des étudiants. La lettre I désigne l'intervieweur dans les transcriptions.

CHAPITRE TROIS : VERS LA SOLIDIFICATION DES ALTERITES ?

3.1 FAIRE TOMBER LES MASQUES ?

L'objectif principal de cette partie d'analyse est d'exposer les pronoms *on* identifiables et inidentifiables¹⁴⁰ trouvés dans notre corpus. Rappelons ce que nous entendons par ces deux appellations : si la « lecture » du pronom *on* dans un contexte discursif a un référent clair i.e. un élément linguistique de l'espace discursif ou du type encyclopédique (Suomela-Salmi, 1997 : 81-83), *on* est alors identifiable. S'il revêt un référent vide ou lacunaire, il est alors inidentifiable.

Comme nous le notions dans notre partie théorique (cf. première partie chap. 2), *on* est un pronom liquide et solide mais aussi protégée qui peut revêtir plusieurs référents en français. Analyser et tenter de « solidifier » les *on* du corpus peuvent permettre d'apporter des éléments de réponses aux questions suivantes :

- Pourquoi les étudiants se fondent-ils dans un *on* ?
- Dans quel contexte ?
- Que cherchent-ils à faire en opérant une identification ?

Une première approche globale par le biais de la fonction d'analyse factorielle des correspondances (Benzécri, 1981) de l'outil lexicométrique utilisé dans l'exploration du chapitre précédent (*Lexico 3*) permet de rendre compte de la manière dont des éléments lexicaux du corpus se trouvent associés les uns aux autres et sert à la « contextualisation des termes » (Desmarchelier, 2005). Ainsi, pour *on* et ses formes dérivées, les spécificités suivantes positives (mots les plus associés à *on*) et négatives (mots les moins associés) ont été identifiées par le programme :

TABLEAU 6 – SPECIFICITES POSITIVES ET NEGATIVES ET MOTS ASSOCIES

Associations de <i>on</i>	Spécificités +	Spécificités –
Mots associés	Ensemble (coeff. 28) Avec (coeff. 5) Appart (coeff. 4) Cercle (coeff. 4) Groupe (coeff. 3) Etrangers (coeff. 3)	Ils (coeff. -8) Moi (coeff. -5) Vous (coeff. -3) France (coeff. -3) Finlande (coeff. -3)

A partir de ce tableau, on voit que l'ensemble des *on*, sur la totalité de la partie du corpus retenue ici (les entretiens du printemps 2005), sont associés plus souvent à des mots qui définissent des **relations** (« ensemble » (coefficient 28), « avec » (coeff. 5), des **contextes de rencontres** (« appart » (l'appartement, coeff. 4), « cercle » (coeff. 4), « groupe » (coeff. 3) et des **appartenances** (« étrangers » (coeff 3). En revanche, les **pronoms** ils/moi/vous, **les noms de pays** France/Finlande ont des spécificités négatives envers *on*. La même recherche de spécificités pour le pronom *nous* permet de montrer que celui-ci est plus souvent associé, à l'inverse de *on*, à « ils » (coeff. 15) et « Finnois » (coeff. 3). Le rôle d'opposition à eux (*ils*) et les Finlandais (*Finnois*) serait-il donc plutôt réservé à *nous* dans le corpus ?

Afin de découvrir les référents de *on*, il nous faut présenter nos décisions de lecture de ce que Pierre Ouellet (2002) appelle la « *mouvance énonciative* ». Il faut ainsi poser des hypothèses sur les valeurs différentes de ces pronoms afin de les sémantiser (cf. partie un, chap. 3.2.2.1).

¹⁴⁰ Viollet (1988) parle elle de valeur « indécidable ».

3.1.1 IDENTIFIER LES ON : METHODES

La question que nous posons ici est la suivante : à quoi semble s'identifier chaque étudiant quand il/elle dit *on* ? Pour répondre à cette question, nous avons effectué une recherche contextuelle pour chaque occurrence de *on* recensée. Par recherche contextuelle, nous entendons :

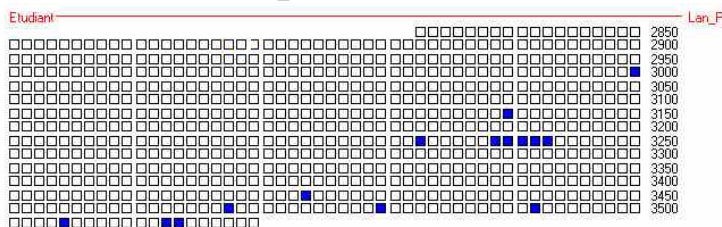
L'environnement linguistique, plus ou moins proche, de la forme « on » vient contraindre l'interprétation à en donner ; contraintes catégoriques, ou non, qui peuvent conduire à exclure un type donné d'interprétation ou, au contraire, à maintenir possibles plusieurs types (Boutet, 1994 : 118)(nous soulignons).

Boutet continue en expliquant que « *L'interprétabilité de on est aussi en relation avec la possibilité de déterminer, de spécifier plus ou moins, les autres personnes qui peuvent faire partie de la composition interne du on* » (Ibid.). Ainsi, *on* peut revêtir un *degré maximal de détermination et d'interprétation* (*je + les autres* forment un groupe précis, identifiable et solide), un *degré minimal de détermination et d'interprétation* (*on* est indéfini et liquide) et tout degré intermédiaire. Il va donc s'agir, dans cette partie d'analyse, de regarder l'environnement de *on* et de comprendre comment il est qualifié.

3.1.2 IDENTIFICATION DES ON SOLIDES ET LIQUIDES

A partir de là, le retour sur le corpus s'est effectué en utilisant la fonction carte des sections de Lexico 3, qui permet de visualiser tous les énoncés en *on* du corpus sur une carte. L'illustration ci-dessous montre par exemple les occurrences de *on* dans l'entretien de Lan_P :

Carte des sections 4 – Lan_P



Les petits carrés foncés symbolisent les énoncés où Lexico a pu trouver des *on* dans l'entretien de Lan_P. Il fallait alors passer en revue chaque occurrence et, en examinant le contexte, déterminer si chaque énoncé en *on* avait un référent identifiable. Nous nous sommes arrêté sur chaque cas d'énoncé en *on* et nous avons tenté de trouver des indices du référent. Il est devenu clair que, même si identifiables, les énoncés en *on* varient entre une identification claire et une identification irréalisable. Rappelons que nous analysons ici seulement les *on* qui ont une valeur « *de type « inclusif du sujet de l'énonciation »* » (Boutet 1994 : 114) – les valeurs exclusives de *on* (ex : *on m'a dit*) ayant été écartées.

En plus des indices de « *construction syntaxique thématisée* », « *construction syntaxique attributive* » (prédicats d'identification tels que *les Erasmus on est...*; *on* anaphorique *mon ami et moi on...*) ou « *d'équivalence grammaticale entre « je » et « on »* » (Boutet, 1994 : 113-116), les indices de repérage utilisés dans le cotexte immédiat étaient les suivants :

- Si le groupe nominal en *on* comportait *ensemble*, *avec*, *entre*, un chiffre ou *nous*, nous tentions systématiquement de chercher des éléments qui les complétaient et permettaient de les identifier (cf. les syntagmes nominaux disloqués, Fløttum et al., 2007 : 35). Par exemple, dans ce qui suit, l'énoncé en *on* décrit une activité (en gras) que Bi_P et ses voisins au village étudiant ont eue (en italique) :

Bi_P

(...) alors le weekend dernier avec *notre étage*, c'était plutôt un weekend orienté nourriture. Sympa donc **on a fait plusieurs choses**, les classiques de Pâques (...)

Il n'y a ici aucune ambiguïté, même si l'énoncé ne nous informe pas vraiment sur tous les membres de ce groupe (s'agit-il de tous les voisins ou bien d'une partie ?). Autre exemple : L_P, qui étudie en échange à l'université suédophone de Turku, intègre l'adverbe *ensemble* dans son groupe nominal, qui permet de confirmer que *on* indique bien une alliance entre l'étudiant et des « Erasmus d'Åbo » (i.e. de l'Université suédophone) :

L_P

I : Qu'est-ce que c'est pour vous les Erasmus ? Ceux d'Åbo Akademi ou de Turun Yliopisto¹⁴¹ ?

L_P : En général, c'est d'Åbo. *Les Erasmus d'Åbo* parce qu'en général **on déjeune** ensemble là-bas.

Ensuite, on voit, par exemple chez F_P, qu'elle utilise des chiffres pour définir deux groupes dans lesquels elle se « fond » dans son récit sur ses activités sportives :

F_P

(...) A la gym on doit être **80** dans une salle et on est peut-être **trois ou quatre Erasmus** (...)

A l'inverse, dans l'extrait suivant, déterminer le référent de *on* (et *nous*) n'est pas aisé au début de l'énoncé (« on reste toujours entre nous (...) on a pas compris ») :

F_P

On reste toujours entre nous. Et c'est d'ailleurs quelque chose qu'**on a pas compris**, pourquoi les Erasmus vivent tous ensemble (...)

La question indirecte « pourquoi les Erasmus vivent tous ensemble ? » permet de supposer que ce *on* a pour référent le groupe d'étudiants Erasmus (ce sont les connaissances partagées/co-construites entre l'intervué et l'intervieweur). On voit que même si l'on peut définir qui remplace les *on* dans l'ensemble des énoncés *supra*, les identifiants (*notre étage*, *80*, *trois ou quatre Erasmus* et *les Erasmus d'Åbo*, *les Erasmus*) sont relativement généraux et imprécis.

- Le deuxième indice retenu était la réciprocité du verbe qui suivait *on* (ex : se retrouver, se rencontrer, etc.) car celle-ci marque une relation avec *un autre* (que ce soit soi-même ou un autre acteur) et donc symbolise une identification. Par exemple, St_A explique comment elle a rencontré des amis :

St_A

Ben la première soirée, ça allait parce que on était tous euh tous étrangers donc **on se présentait** "oui tu viens d'où ?" ah puis tout le monde se sourit (...)

- Enfin, si l'étudiant répondait à une question sans reprendre l'objet-sujet proposé par l'intervieweur, nous considérons que l'étudiant parlait alors de celui-ci. Par exemple :

A_P

I : Si **on est pas Erasmus ou étranger**, c'est facile d'entrer dans le groupe Erasmus ?

A : C'est assez difficile quand même parce **qu'on a ce code**, comme je l'expliquais tout à l'heure qui se met en place, **on parle une langue, on parle anglais mais on a des...** comment dire... **des choses en commun et qu'on partage** et... même si c'est pas beaucoup.

¹⁴¹ Turun Yliopisto désigne l'Université de Turku en finnois. Åbo désigne la ville de Turku en suédois et compose le nom de l'université suédophone de Turku (Åbo Akademi). Rappelons ici que la Finlande est un pays officiellement bilingue (finnois/suédois).

Il est clair dans ce dernier extrait que la série d'énoncés en *on* fait référence aux « Erasmus, étrangers » et « au groupe Erasmus ».

Au total et, à partir de cette méthode, un grand nombre des *on* récupérés dans cette partie du corpus sont en fait inidentifiables – ou sans interprétation fondée de la part de l'analyste¹⁴². Le total de *on* dans le corpus est de 1310 - la moyenne d'utilisation de ces *on* étant de 72,77 par étudiant. Parmi les 1310 *on*, 285 ont pu être identifiés alors que 1025 demeurent sans référent précis (68,75% de l'ensemble du corpus _P).

3.1.3 CATEGORIES DES REFERENTS

Le nombre de référents identifiés varie également selon les étudiants. Au total, 114 référents ont été identifiés dans le corpus du printemps. Certains de ces sujets sont précis et au nombre de **26** : par exemple Bi_P se masque d'un *on* qui le « fond » avec « trois Français » ; C_P intègre une *amie* dans son discours (qui est en fait un autre membre du corpus) ; quant à Roz_P, elle fait entrer dans un *on*, une de ces colocataires.

Ces référents « transparents » sont souvent ce que les étudiants appellent des *amis*, pour lesquels ils précisent la nationalité (N_P : une amie espagnole, F_P : une amie tchèque, TAP_P : un ami belge), des *colocataires* (ils sont toujours au nombre de trois), ou bien le *tuteur/tutrice finlandais/e*¹⁴³ que l'Université leur attribue.

Par ailleurs, il est clair que, même si l'identification de ces référents est possible, la plupart d'entre eux sont larges, imprécis et globalisants (**88** référents en tout) :

- des groupes d'individus génériques : « les gens au *Village étudiant* », « le groupe d'Erasmus », « tous les Erasmus », « les Français de Turku », « les Français », « les Latins » ;
- des groupes d'individus *potentiellement* identifiables : « ceux de mon étage », « mes voisins », « mes amis », « une table de Français » (lors d'un déjeuner), « Ces personnes avec qui je me suis liée », « plusieurs Finlandais », « les autres qui sont venus à Vaasa avec moi » ;
- des groupes limités d'individus : « trois ou quatre étudiants », « un ou deux Erasmus », « trois ou quatre Erasmus ».

Après examen, **4** catégories de référents des *on* identifiables ont été retenues. La première catégorie est celle des **individus qui sont proches des étudiants** : un ami spécifié (ex : TAP_P « **un ami** qui habite la Belgique », F_P « je vais au volley avec **une amie tchèque**, après on va acheter des fruits au marché » ou Roz_P « un gars » qui est en fait son amant) ou un colocataire pour les étudiants qui habitent dans un appartement partagé avec deux autres étudiants (les étudiants auront toujours présenté les autres colocataires au début de l'entretien). **36 cas** de ce type ont été identifiés : 20 amis/connaissances spécifié(e)s et 16 colocataires.

Le deuxième groupe de référents a un degré de détermination moins élevé car ce sont surtout des groupes (plutôt que des individus). Ces groupes sont proches des étudiants dans leur quotidien. On y trouve *notre étage* (au village étudiant, 13 cas), *les amis* (6 cas) et *les gens au village étudiant* (9 cas). Au total, **28 cas** de ce type ont pu être identifiés. Donnons quelques exemples pour illustrer cette catégorie :

Notre étage : Bi_P « B : Alors le weekend dernier **avec notre étage**, c'était plutôt un weekend orienté nourriture (rires). Sympa donc euh **on a fait plusieurs choses**, les classiques de Pâques : gigot d'agneau et autres... c'est plutôt la cuisine le weekend cuisine tranquillement ».

142 Ceci ne signifie pas que dans l'interaction les référents ont posé problème entre l'interviewer et l'interviewé.

143 Ce tuteur est nommé et rémunéré par l'université d'accueil pour chaque étudiant Erasmus. On ne peut pas voir un lien ici avec le proxène grec qui était nommé par une cité pour accueillir l'étranger (cf. Knoepfler, D. 2001. *Décrets érétriens de proxénie et de citoyenneté*. Lausanne: Editions Payot).

Les amis : **Bé_P** « Je me suis réveillée vers dix heures, j'ai lu Da Vinci Code jusqu'à midi, après on a fait un repas, parce qu'on a une copine qui est là en ce moment, **on a mangé ensemble avec les copains** ».

Les gens du village étudiant : **SAP_P** « I : En dehors de la fac, vous rencontrez des gens ? Au village étudiant ? S : oui si, aussi, **on fait des choses aussi avec des gens du Village étudiant...** ».

La catégorie suivante (**29 cas**) rassemble des référents que nous rassemblons sous l'appellation *étudiants étrangers*. On y trouve : *le groupe Erasmus* (19 cas), *les étrangers* (7 cas) et *les internationaux* (3 cas). Ces trois référents sont plus ou moins synonymes et, malgré leur côté généralisateur, ils désignent, dans le contexte des entretiens, la même entité.

L'avant-dernière catégorie contient des référents liés à la nationalité, ou à l'appartenance à un groupe national, géographique ou régional. Son nombre est de **21**. Le plus grand nombre de cas se retrouve dans l'utilisation d'une référence aux Français (10 cas), puis un cas pour les appartenances suivantes : les Anglais, les Réunionnais, les Tchèques et les latins. Notons également que cinq cas de référents sont « les Finlandais » (et le « moi » de l'étudiant) et un cas qualifié de « beau melting-pot de nationalités de gens différents ». Les exemples suivants illustrent ces catégories :

Les Français, Ch_P :

I : Et... votre rapport à la langue ou aux langues, qu'est-ce que c'est ici ?

C : La langue de base l'anglais parce que je parle ni finnois ni suédois, donc l'anglais après quand **on reste avec des Français**, on a tendance à parler français, j'dirais (rires).

Les Finlandais, M_P :

I : Vous avez essayé d'aller vers eux ?

M. c'est assez difficile de les aborder quand même. Je sais pas ce qui bloque... j'ai pas réfléchi. Je pense qu'il y a une crainte des deux côtés, je ne sais pas sur quoi mais euh... ils craignent **qu'on se comprenne pas**, à cause de la langue et pis qu'on ait pas les mêmes centres d'intérêts ou je ne sais pas alors que les étrangers entre eux, ils ont tous envie de découvrir le pays comme cela ils ont tous plus ou moins les mêmes centres d'intérêts. **Les Finlandais pas forcément**.

Dans ce dernier extrait donc, M_P fait intervenir « les Finlandais » (« ils craignent ») pour leur faire exprimer ce qu'ils pourraient apporter comme explication à leur non-rencontre, tout en s'incluant dans leur discours (« ils craignent qu'on se comprenne pas »).

Le tableau ci-dessous résume les catégories de référents de *on* identifiables trouvés dans le corpus du printemps (par ordre décroissant) :

TABLEAU 7 – CATEGORIES DE REFERENTS

Catégorie	Nombre de référents
Individus proches des étudiants	36
Etudiants étrangers	29
Groupes au quotidien	28
Référents nationaux et géographiques	21

Pour finir, mentionnons simplement un cas de *on* que nous avons pu identifier comme revêtant le référent *moi*. Il est intéressant car c'est le seul *on* qui pourrait être explicitement identifiable comme *moi*

dans tout le corpus. Il s'agit d'un énoncé tiré de L_P, qui parle des discothèques qu'elle fréquente avec ses amis :

L_P

L : oui oui oui pas mal ben on a, nos... quoique non pas moi je sais qui ont leurs QG, on peut associer des gens à une certaine boîte et donc on sait à peu près que si on va dans telle boîte on sait à peu près qui on va trouver. Et en général bon pour... **personnellement, on change pas mal.**

La fin du tour de parole¹⁴⁴ pourrait être en fait un lapsus. Toutefois, la remise en question du début du tour, (« ben on a, nos... *quoique non pas moi* je sais qui ont leurs QG ») qui présente l'idée que L_P n'a pas de « QG » pour faire la fête, confirmerait l'hypothèse que L_P parle d'elle-même dans « on change pas mal ».

La première conclusion à tirer de cette première approche des *on* identifiables/inidentifiables est que l'identification des référents dans le corpus s'est avérée problématique. Ainsi, le jeu identitaire (les métamorphoses) - ou les masques revêtus dans les entretiens - est complexe. Le travail que nous avons effectué ici va nous servir à observer les fonctions de ces marques dans le discours.

Avant de nous concentrer sur les rôles remplis par ces masques solidifiés dans le corpus du printemps, nous proposons de repérer des cas d'énoncés en *on* liquides (inidentifiables) pour lesquels il est difficile de définir un référent. Nous classons ces exemples selon les valeurs discursives revêtues par *on* dans ces extraits. Nous reviendrons sur ces masques liquides dans le chapitre quatre.

¹⁴⁴ *Un tour de parole* est compris ici comme « la contribution d'un locuteur donné à un moment donné de la conversation » Traverso (2002 : 580).

3.2 MASQUES LIQUIDES

Cette partie tente de montrer la difficulté éprouvée à identifier les référents des *on* que nous avons qualifiés de liquides.

3.2.1 QUELQUES EXEMPLES D'IDENTITES ET ALTERITES LIQUIDES

Apporter une « vraie réponse » à une question

Dans le premier extrait, qui illustre la valeur minimale d'identification des *on*, Lan_P explique, qu'à son avis, l'expérience Erasmus est unique :

Lan_P

I : vous pensez que vous aurez la possibilité dans votre vie de revivre ce genre d'expérience ?

L : je ne sais pas, sans doute que non. C'est possible de vivre un an à l'étranger comme cela mais pas en ayant si peu... pas une année à glander. Si peu de cours, si peu de contraintes. Donc je pense que non, c'est unique **on ne peut pas le refaire**.

Si l'on regarde de près cet extrait, on se rend compte que la véritable réponse de Lan_P à la question posée se trouve à la fin de son tour dans un énoncé catégorique en *on* qui suit une modalité épistémique (je pense que...) : « donc je pense que non, c'est unique **on ne peut pas le refaire** ». Cet énoncé suit en fait ce qui semble être une critique de l'expérience Erasmus (« une année à glander »). Le dernier énoncé de Lan_P complète donc sa première affirmation (« je ne sais pas, sans doute que non » ; notons l'adverbe d'approximation à la fin de cet énoncé) mais de façon plus catégorique et offre ainsi une « vraie réponse » à la question posée. Le *on* du tour est toutefois difficilement identifiable : s'agit-il de lui-même (i.e. *je ne pourrais pas le refaire*) ? Ou de ses collègues Erasmus ? En général (s'appliquant à toute personne qui part en échange) ? Ou bien revêt-il « une valeur proverbiale » (comme dans *on dit toujours si on avait pu*, Boutet, 1994 : 119) ?

« Sortir de soi » et parler des changements de soi

Dans l'extrait suivant, Roz_P fait part d'un changement de personnalité qu'elle a vécu et fait preuve d'un acte dissociatif au milieu du tour (elle « sort de soi ») pour l'exprimer, en ayant recours à un énoncé en *on* (« on voit l'évolution du visage de Rose sur les photos (...) »). C. Blanche-Benveniste (2003 : 52) a décrit ce phénomène avec *on* par l'expression « *situation de reflet* ». A nouveau, le référent de cet énoncé peut revêtir un certain nombre d'interprétations : est-il inclusif ou/et exclusif ? Roz_P commente-t-elle elle-même ce qu'elle a vu en se regardant dans le miroir ? Reprend-elle la parole d'autrui, i.e. lui a-t-on dit que son visage a évolué ? De toute façon, il y a ici clairement prise de distance avec elle-même.

Roz_P

I : vous prenez quoi en photo ?

R : tout, les gens, les paysages, les panneaux...

I : pourquoi les gens ?

R : parce que je veux garder trace... ouais. Parce que avant que je vienne ici, y a une cicatrice qui s'est créée et euh quelque part c'est pour me rappeler cette cicatrice, peut être un peu sado-maso... pas dans le sens sérieux du terme c'est tu vois t'as été comme ça et maintenant tu t'es reprise. Parce que c'est marrant **on voit l'évolution du visage de R. sur les photos entre...** fatiguée comme ça les yeux... et maintenant où c'est reparti, donc quelque part je suis un peu fière de de... pas forcément de moi mais de ce que j'ai accompli en trois mois ça allait prendre beaucoup plus de temps et comme le temps est décuplé ici j'ai réussi à avancer bien et vite et

droit, comme il fallait, comme je le voulais. Donc c'est... les photos me servent aussi à dire ouais tu l'as fait.

L'ensemble du tour est en *je* et passe d'une petite réponse à la question (Pourquoi prenez-vous les gens en photo ? « parce que je veux garder des traces ») à un long développement sur elle-même.

Spécifier une réponse – et protéger sa face ?

Le concept de face, auquel nous ferons souvent référence, a été introduit en pragmatique par Brown et Levinson (1978) dans le cadre d'une théorie de la politesse et complété par de nombreux chercheurs (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1996). Le sociologue Erving Goffman (1974 : 15), dans le cadre de ses analyses du *travail de figuration* (facework), explique que tout locuteur « *entreprend (...) pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même)* ». Ainsi, dans l'entretien, la figuration (par le biais d'actes potentiellement menaçants ou flattants pour la face de chacun des interlocuteurs, cf. Brown & Levinson, *ibid.* et Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*) est constante.

Dans nos entretiens, les rapports aux langues étrangères sont un thème qui émerge souvent, ce qui n'est pas étonnant étant donné que les étudiants sont dans un contexte étranger. Retenons un extrait pour illustrer l'ambiguïté de certaines réactions et/ou la gêne qui semble être évitée par les étudiants lorsqu'ils traitent de cette thématique. Ch_P y parle de son rapport à l'anglais et du fait qu'elle ne sache pas vraiment s'exprimer dans cette langue et que cela la gêne face à d'autres étrangers qui la possèdent mieux :

Ch_P

(...) donc toujours le complexe pour parler. Parce que par exemple y a une Brésilienne qui parle un anglais magnifique elle est brésilienne et elle parle superbement anglais et donc moi je le comprends très bien, je l'écris, je connais du vocabulaire mais pour le parler, j'ai toujours mon complexe... mon accent français et il suffit que je vois que quand je parle anglais la personne en face fait comme ça, du coup ça me bloque complètement, et c'est pour cela que Anu elle elle fait l'effort de... elle me reprend, elle me corrige et ça ça me ça me dérange pas du tout moi je veux qu'on me corrige mais faire le petit (iiiiiiii) sans oser dire je t'ai pas compris alors ça ça me met mal à l'aise on va dire. Surtout quand **on parle** avec des étrangers qui sont meilleurs que **nous**.

Ch_P fait intervenir trois individus dans son explication pour contextualiser sa démonstration : une Brésilienne, son amie finlandaise Anu et « la personne en face » (au sens générique, lors d'une interaction). Ch_P souhaite expliquer ici qu'elle n'apprécie guère lorsque ses interlocuteurs n'osent pas lui dire qu'ils ne la comprennent pas en anglais. La fin de l'énoncé, exprimé en *on* (« Surtout quand **on parle** avec des étrangers qui sont meilleurs que **nous** »), semble venir préciser (avec un *on* qui passe comme indéfini et donc généralisateur) et conclure (« surtout quand ») le fait qu'elle soit mal à l'aise. L'étudiante, ayant parlé de son propre niveau en anglais jusqu'ici (cf. « moi je le comprends très bien, je l'écris, je connais du vocabulaire mais pour le parler, j'ai toujours mon complexe... mon accent français »), parle certainement de son propre cas dans ce dernier énoncé et pourrait utiliser *on* pour « protéger » sa face. Aussi, Kerbrat-Orecchioni (2002 : 442) signale d'ailleurs que « *la formulation indirecte brutalise moins la face du destinataire : le coût cognitif supplémentaire (...) est très largement compensé par le bénéfice psychologique qu'ils en tirent l'un comme l'autre* », i.e. le destinataire mais aussi le locuteur.

Narrer une histoire incommode pour protéger la face ?

Ch_P a recours à un acte dissociatif (i.e. elle semble se dédoubler) pour raconter des aventures vécues avec ses colocataires françaises. Ch_P explique comment elle profite de son statut d'étrangère en Finlande pour « contourner » la loi. L'extrait a pour sujet *on* qui n'est qu'identifiable par le biais d'une hypothèse, car aucun indice dans le contexte proche du tour ne permet de le faire – la question lui était adressée à elle seule durant l'entretien. Comme la plupart de ses récits se concentrent sur ce qu'elle a fait avec ses colocataires, on peut imaginer qu'elle fasse référence ici à celles-ci.

Ch_P

I : Et vous en profitez ?

C : si quand vous, la dernière fois, payer le bus pour aller à Naantali on savait pas que c'était payant... **on savait on pensait que c'était payant mais on a pas demandé on a passé comme ça mais on a pas payé. En fait, on savait, on pensait plus ou moins que c'était payant 3,60** et c'est ce que Guillaume nous avait dit et finalement **on s'était dit on va essayer de passer donc on a réussi...** mais en France je ne le ferai pas.

Nous verrons *infra* (chapitre 4) que l'utilisation de *on* ici avec l'alternance en *je* à la fin du tour pourrait permettre un acte discursif de défense. Ch_P fait quelque chose en groupe (dans le récit du début de l'extrait) mais elle affirme qu'elle ne le ferait pas dans un autre espace-temps (en France). Ainsi, on pourrait émettre l'hypothèse que Ch_P tente à la fois de se protéger ici et de minimiser l'événement peu correct face à l'intervieweur qui est aussi de nationalité française.

Inclure les autres dans la justification à une critique

Pld_P confirme une critique du phénomène d'être-ensemble Erasmus rapportée par l'interviewer dans les mots suivants :

Pld_P

I : Et se présenter ? Une de vos collègues me disait que ça la gonflait. Et vous ?

P : Ah ouais ça s'est chiant. Ça revient tout le temps. Les trois questions c'est *comment tu t'appelles ? d'où tu viens ? qu'est ce que tu étudies ?* Ca c'est trois questions classiques qui reviennent... je sais pas... **on a du le dire 300 fois** chacun depuis le début.

La thématique des premières rencontres au début du séjour est récurrente dans les entretiens, souvent à l'initiative de l'intervieweur. La réponse de Pld_P, sous la forme d'une exagération (« on a du le dire 300 fois chacun »), permet d'identifier un *on* large (s'agit-il de tous les autres Erasmus ou les connaissances de Pld_P ?). Il est clair, de toute façon, que ce *on* est inclusif pour Pld_P et qu'il justifie ainsi son auto-critique (en se plaçant dans un énoncé indéfini). On notera au passage l'utilisation et le choix du verbe *dire* en référence aux trois questions en italique (« *comment tu t'appelles ? d'où tu viens ? qu'est ce que tu étudies ?* (...) on a du le dire »), alors qu'on pourrait s'attendre par exemple au syntagme verbale répondre. Ceci pourrait souligner, par le choix de ce verbe et d'un *on* qui paraît indéfini, « l'automatisme » de ces rencontres, i.e. les mêmes questions sont posées, les mêmes réponses sont offertes...

3.2.2 CONCLUSIONS SUR LES MASQUES LIQUIDES

Les exemples de masques liquides en *on* présentés ici ont donc des fonctions discursives diverses et, même s'ils ne sont pas toujours identifiables, on retiendra que certains énoncés en *on* semblent être plus proches du locuteur *seul* (« Donc je pense que non, c'est unique **on ne peut pas le refaire** » ; « Surtout quand **on parle** avec des étrangers qui sont meilleurs que **nous** ») ; du locuteur et d'un groupe (« **on a du le dire 300 fois** chacun depuis le début », le récit sur la visite en bus) ; *on* est inclusif et/ou exclusif (« **on voit** l'évolution du visage de R. »). Ainsi, on retrouve ici les résultats posés par J. Boutet (1994) et J. Simonin (1984) traités en 3.2.1.3. En matière de stratégies discursives, on note que les stratégies de protection de la face sont les plus utilisées dans les exemples présentés *supra*.

3.3 FONCTIONS DES ENONCES EN ON IDENTIFIABLES

Le tableau suivant propose d'une part un résumé des fonctions générales des énoncés en *on* identifiables solides et d'autre part, les fonctions thématiques et discursives des énoncés que nous avons repérés dans le corpus du printemps. Rappelons que les occurrences de *on* solides sont au nombre de 285 et qu'elles ont 114 types de référents¹⁴⁵.

TABLEAU 8 – FONCTIONS GENERALES DES ENONCES EN ON SOLIDES

Fonctions générales des énoncés en <i>on</i>	Fonctions thématiques	Fonctions discursives
Description d'activités	<ul style="list-style-type: none"> -Routines et épisodes de rencontre -Repas et loisirs avec les groupes d'individus -Voyages et rencontres : les étrangers -Rencontres brèves avec des Finlandais 	<ul style="list-style-type: none"> -Définir « objectivement » des activités groupales -Souligner la frontière entre les activités individuelles et les activités groupales
Définition des caractéristiques groupales: entre définitions et critiques	<ul style="list-style-type: none"> -Voisins de couloir : diversité -Colocataires : proximités et remises en question -Les Erasmus : similarités, différences, critiques et identifications contradictoires - Le trop de Français 	<ul style="list-style-type: none"> -Marquer les ressemblances/ différences imaginaires entre le locuteur et ses groupes d'appartenances -Marquer l'étrangeté/altérité ressentie par le locuteur en recourant au groupe -Souligner la ségrégation et tirer des conclusions sur les non-apprentissages durant le séjour (l'anglais et la rencontre des Finlandais) -Illustrer et critiquer le caractère d'être-ensemble d'Erasmus -Exprimer une entente « inconsciente » et « imaginaire » entre le locuteur et son groupe national (e.g. éviter de se rencontrer à Turku)
Affinités	<ul style="list-style-type: none"> -Des amis proches ? -Des relations groupales faciles mais incertaines 	<ul style="list-style-type: none"> -Marquer des ressemblances entre le locuteur et d'autres individus -Exprimer la profondeur des relations avec les autres -Souligner la duplicité des relations avec les autres étrangers
Critiques, oppositions et identifications		<ul style="list-style-type: none"> -Marquer la ségrégation vécue par les étudiants étrangers -Souligner les points communs entre les étudiants Erasmus et les différences avec les Finlandais -Expliquer la non-rencontre avec les Finlandais
Imaginaires nationaux		<ul style="list-style-type: none"> -Définir les caractéristiques imaginaires des « gens du sud » et des Français (en opposition aux Finlandais) -Auto-critiquer/solidifier les

145 Cf. la liste complète des énoncés en annexe 5.

		Français -Donner des conseils aux Français
Opinions groupales	-Fusion et définition par comparaison à l'altérité -Entente sur la fatigue de l'autre Opinions groupales virtuelles	-Donner son avis sur l'altérité et le soi/sa propre altérité -Jouer un dialogue pour défendre une opinion -Imaginer les pensées du groupe d'appartenance

L'analyse retient les fonctions discursives qui suivent et se focalise sur trois parties :

1. Caractériser l'être-ensemble

- a. Se « fondre » avec l'altérité pour décrire des activités communes et la frontière entre activités individuelles et groupales ;
- b. Exprimer et expliquer l'être ensemble de l'expérience Erasmus.

2. Apporter des critiques

- a. Préciser le caractère ségrégatif de certains aspects de l'expérience Erasmus ;
- b. Présenter / porter des accusations pour les non-apprentissages ;
- c. Faire parler / agir l'autre (en s'incluant dans le discours résultant).

3. Marquer des frontières entre les groupes

- a. S'identifier à / se fondre dans un groupe pour marquer et expliquer les différences ;
- b. Exprimer des « vérités » stéréotypées pour expliquer les différences.

3.3.1 CARACTERISER L'ETRE-ENSEMBLE

Rappelons que nous entendons par l'être-ensemble la situation vécue par les Erasmus lors de leur séjour à l'étranger car ceux-ci tendent à rester entre eux et à traverser ce que nous appelons *supra* une *hétérotopie* (cf. note 33). Il semble alors normal que, dans le discours des étudiants, bon nombre d'énoncés en *on* soient consacrés à parler de ce phénomène. On soulignera également que l'être-ensemble peut faire aussi référence aux relations établies (aussi minimales qu'elles soient) entre les Erasmus et les étudiants finlandais.

3.3.1.1 SE « FONDRE » AVEC L'ALTERITE

La première catégorie de fonctions discursives, retrouvée chez Boutet (1994 : 121-123), sert à :

- Exprimer les ressemblances ;
- Décrire des activités communes ;
- Déterminer la frontière entre activités individuelles et groupales.

Commençons par un cas qui semble revenir souvent dans le corpus : l'intervention de *on* permet de marquer les ressemblances entre le locuteur et les autres étudiants étrangers. Une communauté imaginée semble alors faire surface :

Ch_P

I : Pourquoi **tous les Erasmus** restent pour la plupart ensemble ?

C : entre eux ? Parce que je pense **qu'on a un point commun, on est un peu paumés**. Ça c'est le point commun : **on est un peu paumés au départ**. Et c'est cela, je pense. **On se sent toujours un peu à part**.

Il est intéressant de noter dans ce premier extrait que, pour une question généralisante (« tous les Erasmus ») qui lui était adressée personnellement, l'étudiante marque d'abord une extériorité avec la question « entre eux ? » (qui semble confirmer sa compréhension de la question) puis y répond par une série d'énoncés explicatifs en *on* qui définissent la perception de Ch_P du groupe des Erasmus. Trois des quatre énoncés en *on* reprennent la même idée : « on est un peu paumés », « on est un peu paumés au départ » et « on se sent toujours un peu à part », avec l'inclusion des adverbes *un peu* et *toujours* et d'une expression temporelle (*au départ*) qui semblent marquer une sorte de gradation dans la définition.

Dans l'extrait suivant, Auf_P exprime, quant à elle, très directement la frontière entre les activités individuelles et groupales dans les groupes d'étudiants étrangers :

Auf_P

(...) soit j'ai cours soit je vais travailler à la bibliothèque, **je déjeune souvent avec mes amis** à la cafeteria... à Educarium, Assari... en fait **on change... on teste** un petit peu tous simplement pour voir un peu les différents menus proposés dans la semaine.

Ainsi, alors que suivre des cours et travailler à la bibliothèque sont des activités individuelles pour Auf_P (utilisation d'énoncés en *je*), l'apparition de « avec mes amis » fait suivre une série d'énoncés en *on* (« on change... on teste »). L'identification du référent de *on* semble ne poser ici aucun problème (même si toutefois le mot « mes amis » n'est pas totalement précis ; on peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit en fait d'autres étudiants étrangers). Auf_P se fonde donc dans cet extrait dans une altérité pour décrire des activités communes. De nombreux exemples de ce type de stratégies ont été également relevés dans le corpus.

Dans l'extrait de Pld_P, on trouve une description de rencontres (*se croiser, discuter*) avec des Finlandais (« plusieurs Finlandais »). Celles-ci semblent éphémères et rapides. D'ailleurs, Pld_P envisage ces activités en ajoutant un commentaire évaluatif à la fin de ces descriptions d'activités : « c'est assez superficiel » (exprimé auparavant dans « ça reste très superficiel » et « ça ne va pas plus loin »), qui révèle son opinion sur ces rencontres :

Pld_P

ah ben je peux pas dire qu'il y a des tas ben y a **plusieurs Finlandais** que je vois régulièrement mais ça reste très superficiel, ça veut dire **qu'on se croise dans les couloirs, on se croisait tous les jours**, à chaque fois **on discute cinq minutes** mais ça ne va pas plus loin... quand **on discute 5 minutes** tous les jours, c'est pas comme 3 h d'un coup, c'est assez superficiel.

Pld_P se fonde dans des *on* pour exprimer des activités qui soulignent le côté éphémère des relations avec les Finlandais (se croiser et discuter 5 minutes). L'ensemble des syntagmes verbaux de cet extrait accentue l'idée que les rencontres sont « indéterminées » et rapides entre les Erasmus et les Finlandais (cf. le choix des verbes *se croiser* et *discuter cinq minutes*).

Alors que les deux extraits précédents suivaient une certaine ligne référentielle claire, l'extrait suivant est davantage problématique :

F_P

I : le weekend, vous faites quoi en général ?

F : en général, le samedi matin, je vais au volley **avec une amie tchèque** après **on va acheter des fruits au marché. On rentre, on déjeune**, et puis euh soit **on fait les courses** par exemple au Lidl, soit **on se promène soit on va à Ruissalo**, le Samedi soir soit **on sort** et le dimanche c'est plus tranquille, **on reste tout seul**. Je sais que le dimanche je préfère rester un peu toute seule.

Le premier énoncé en *on* (« après on va acheter des fruits au marché ») semble se rapporter à l'interviewé et à « une amie tchèque » qui a été introduite au début du tour. A partir du deuxième énoncé en

on (« on rentre, on déjeune »), il est moins clair si la série d'énoncés qui traduisent des routines se rapporte à ces mêmes individus ou pas. A aucun moment, F_P ne précise si cette amie tchèque vit dans son immeuble, il semble alors difficile de décider si le reste des activités est rempli avec celle-ci ou bien en individuel (ce qui voudrait dire que le reste des *on* est « personnel » et se rapporte à F_P) ou bien avec des individus autres que son amie tchèque. Du moins pour le dernier énoncé en *on* (« le dimanche, c'est plus tranquille, on reste tout seul »), nous émettons l'hypothèse qu'il se rapporte directement au locuteur car il est suivi d'un énoncé appréciatif personnel (avec le prédicat appréciatif « je sais que » dans « je sais que le dimanche je préfère rester un peu toute seule »).

3.3.1.2 EXPLIQUER ET COMMENTER L'ÊTRE ENSEMBLE DE L'EXPERIENCE ERASMUS

L'idée que les Erasmus sont souvent ensemble est présente dans un grand nombre d'entretiens : cela peut mener à des commentaires « neutres » mais aussi tout autant négatifs sur ce phénomène.

Dans le premier extrait, Th_P tire quatre conclusions à partir de la caractéristique groupale de l'expérience Erasmus et d'une comparaison établie entre l'expérience Erasmus et les colonies de vacances :

Th_P

I : Votre quotidien actuel ressemble à d'autres quotidiens que vous avez eus ?

T : Ça ressemble beaucoup au quotidien que j'avais quand j'étais en... pour les colonies de vacances.

I : Pourquoi ?

T : parce que c'est euh... j'sais pas... c'est euh... c'est un peu... même si on est... c'est un peu... c'est un peu cercle fermé dans le sens ou généralement ados, on est qu'avec les gens qui sont autour et **en tant qu'Erasmus, on reste souvent entre Erasmus donc ça fait cercle fermé donc du coup, tous les liens se créent beaucoup plus vite donc euh beaucoup plus forts... donc ça me fait penser beaucoup aux colonies de vacances.**

On notera de nombreuses hésitations avant de qualifier l'être-ensemble après la deuxième question de l'interviewer (« parce que c'est euh... j'sais pas... c'est euh... c'est un peu... même si on est... c'est un peu... »). L'explication principale de la qualification (« c'est un peu cercle fermé ») se fait par le biais de deux *on* : un *on* « ados » (« *on* est qu'avec les gens qui sont autour ») et un *on* « Erasmus » (« en tant qu'Erasmus, on reste souvent entre Erasmus »). On retrouve dans les deux énoncés des valeurs certainement restrictives/ exclusives (*on est qu'avec* et *souvent*) qui soulignent l'être-ensemble. Trois des conclusions introduites par le connecteur *donc* à la fin de l'extrait définissent et expliquent le contexte des Erasmus comme il est perçu par Th_P. Celles-ci sont exprimées de façon indirecte (« ça fait cercle fermé » - qui fait parallélisme avec « c'est un peu cercle fermé » du début de sa réponse - et « tous les liens se créent beaucoup plus vite donc beaucoup plus forts »). La quatrième conséquence dans laquelle Th_P s'implique directement (« dont ça me fait penser beaucoup aux colonies de vacances ») lui permet d'expliquer sa comparaison avec les colonies de vacances, comparaison amorcée par le mot « ados » en milieu de tour¹⁴⁶.

Chez Roz_P, on trouve la même idée sur l'être-ensemble exprimée par une formule en *on* accompagnée de l'adverbe modal *toujours* (« on est toujours ensemble »), lorsque l'intervieweur la presse de préciser qui se cache derrière un *on* qu'elle a utilisé auparavant :

Roz_P

I : Par exemple si on prend hier, qu'est-ce que vous avez fait ?

R : journée type. Euh levé comme quelque chose 9h30 10h. On part à l'école, on checke les mêts on fait le travail de groupe si on en ...

I : C'est qui ce on ?

146 Cf. les analyses similaires de Jean-Didier Urbain (2002) sur les être-ensemble dans le tourisme ou bien Rapoport et Lomsky-Feder (2001) à propos des kibbutzs.

R : Je parle pas pour moi, **c'est mon groupe, mes coloccs. On est toujours ensemble.** On mange et rebelote et euh on travaille travail de groupe puis vers 18h 19h 20h, ça dépend, on fait un break sur MSN ou Skype, ce genre de technologie bien avancée, bien pratique en ce moment... et euh

Toutes les activités décrites ici sont exprimées en *on*, même après l'intervention d'un commentaire méta-énonciatif qui explique l'utilisation de *on* (« je parle pas pour moi »). Dans un autre extrait, Roz_P va même jusqu'à reprendre une expression en *on* qu'une de ses colocataires utilise pour décrire leur situation d'être-ensemble (le « bateau ») :

Roz_P

(...) de toute façon la Finlande c'est un bateau, on dit souvent d'ailleurs que la Finlande c'est un bateau... dans le sens où ... bon **on est les 3 capitaines à bord** et ça reste là comme une parenthèse. C'est A.-C. qui aime beaucoup utiliser cette expression, c'est un bateau.

Cette stratégie correspond à celle du *porte-parole* (Vion, 1998). Roz_P a recours à l'expression « on dit souvent d'ailleurs » (ses colocataires et elle-même) pour introduire la comparaison avec le bateau et pour expliquer sa situation à Turku. Elle explique donc indirectement (ainsi que les colocataires elles-mêmes) qu'elles sont conscientes de l'être-ensemble et qu'elles semblent l'accepter.

L'entretien de sa colocataire, Ch_P (A.C. dans l'extrait précédent), donne une vision décalée de ce que Roz_P annonce :

Ch_P

(...) ben moi de manière générale **je supporte très bien de faire les choses seule** tandis que je vois... en comparaison **mes deux coloccs font toujours tout ensemble à quelle heure on prend le bus ? à quelle heure on mange ? C'est toujours on mais moi c'est je** quand je parle déjà. (...).

Les éléments en gras dans cet extrait montrent comment Ch_P tente de donner une image différenciée d'elle-même par rapport à ses colocataires, en ayant recours à de l'unicité énonciative (elle prétend parler seule et fonder son dire sur sa parole seule) mais aussi à un parallélisme avec diverses voix divergentes (cf. Vion, 1998). Si le discours représenté de Ch_P proposé par Roz_P « on est les trois capitaines à bord » est authentique (nous n'avons aucun moyen de le vérifier ; Ch_P ne le reprend pas dans son propre entretien), alors, l'extrait *supra* serait un jeu de masques (« un double discours »), Ch_P veut souligner sa différence. D'autant plus que Ch_P a commencé son entretien de la façon suivante :

Ch_P

C : Ma vie quotidienne à Turku ? Donc je me lève... une journée type par exemple ?

I : oui, par exemple

C : bon je me lève en général à 10h bon ça c'était plus au premier semestre je me levais vers 10h30, j'avais cours de finnois à midi jusqu'à deux heures ensuite **on allait manger à la cafeteria** avec des internationaux **on restait discuter on allait à la BU, on vérifiait nos mels** et le soir ... hum **on allait faire nos cours** et là donc je retrouvais les Français et j'arrivais chez moi vers quelle heure ? vers 9h du soir en fait.

Les passages en gras contredisent ici l'argument que Ch_P a utilisé plutôt : « **C'est toujours on** mais **moi c'est je** quand je parle déjà ». On aurait donc bien ici une indication de la différence entre discours et réalité.

Alors que jusqu'à présent, l'être-ensemble a été décrit de façon positive, dans l'extrait suivant, une critique est adressée aux autorités responsables des échanges Erasmus (en France ? en Finlande ?) pour la situation d'être ensemble :

F_P

I : Vous aimez bien faire la fête ?

F : Ouais j'aime bien **mais** c'est vrai que le fait de voir **toujours** les mêmes personnes enfin au bout de quatre mois, en fait **c'est surtout qu'on rencontre pas** les Finlandais, *c'est un peu dommage*. **On reste toujours entre nous**. Et c'est d'ailleurs quelque chose **qu'on a pas compris**, pourquoi **les Erasmus vivent tous ensemble**, dans le même bâtiment, pourquoi ils sont pas mixés. Je ne sais pas, c'est peut être pour la fête, pour euh...

Le tour s'articule autour de diverses idées et est constitué essentiellement d'énoncés en *on* : un énoncé qui qualifie (et critique ?) l'être-ensemble (cf. l'adverbe modal *toujours* dans « on reste toujours entre nous » qui suit le restrictif « c'est surtout qu'on rencontre pas de Finlandais », l'évaluation « c'est un peu dommage ») et un énoncé qui exprime une interrogation commune et qui contient une formule sémantiquement extrême en *tous* (« *extreme case formulation* » (Pomerantz, 1986) : « on a pas compris pourquoi les Erasmus vivent **tous** ensemble » (on a ici une mise à distance et une généralisation dans la deuxième moitié de l'énoncé - mise à distance qui « met en cause » un tiers ; celui qui est responsable de la ségrégation, cf. Fløttum et al., 2007 : 87). L'apparition directe de l'énonciateur dans « je ne sais pas », à la fin du tour, sert à poser une hypothèse à la question posée par F_P (« pourquoi ils sont pas mixés ? », i.e. mélangés avec les étudiants finlandais, cf. « c'est peut-être pour la fête ») et « on » dans l'énoncé qui précède.

Le dernier extrait de cette section exprime ouvertement une critique de l'être-ensemble en soulignant la superficialité des relations entre Erasmus. Cette critique dévoile aussi une certaine prise de conscience de la ségrégation dont les sujets de l'étude semblent être victimes. L'extrait montre également l'ambivalence des opinions envers les groupes Erasmus (phénomène mis en avant par Papatsiba, 2003 : 168) :

SAP_P

I : Vous vous sentez à l'aise avec tout ce groupe ?

S : Non, pas nécessairement avec tout ce groupe, non, il y a des gens avec qui je me sens à l'aise, mais pas nécessairement avec tous les Erasmus. Parce que oui au début... il a cet ... Ben, je trouve qu'en surface, *on a l'impression que si on est Erasmus, on s'entend avec tous les Erasmus*. Dans le sens **qu'on a ce point commun qu'on est Erasmus et qu'on est en Finlande**. Mais c'est faux je dirais... *c'est très superficiel et j'aime pas trop ce...* au début c'est ça. **On va dans plein de fêtes et on rencontre plein de gens et on se dit tous bonjour, quelle nationalité, t'étudies quoi ?** Super, et voilà il y a rien de plus.

A la question « Vous vous sentez à l'aise avec tout ce groupe ? » (les Erasmus), SAP_P répond négativement. Puis elle fait intervenir une série de *on* inidentifiables, intégrée dans une modalité subjective « je trouve qu'en surface, *on a l'impression que si on est Erasmus, on s'entend avec tous les Erasmus* ». L'utilisation de l'expression *en surface* laisse penser qu'un argument contraire va venir. Cette première série de *on* n'est pas transparente – malgré la présence de « je trouve » -, elle est donc soit générique (les Erasmus en général, à Turku ? en Finlande ? en Europe ?) soit personnelle (*on* signifie son moi). SAP_P complète toutefois en précisant d'abord qu'il y a apparences de ressemblances entre les Erasmus (exprimées ici par le biais d'un *on* - Erasmus « on a *ce point commun* qu'on est Erasmus et qu'on est en Finlande »). Puis, elle revient sur cette affirmation et l'évalue comme étant fausse (elle utilise d'ailleurs des adjectifs évaluatifs tels que *faux*, *superficiel*, et *super* (ironique) pour soutenir son propos et intervient directement par le biais du métaénonciatif « je dirais »). De la sorte, ces énoncés en *on*, qui proposent des caractéristiques communes, sont en fait hypothétiques et ne semblent pas correspondre à la réalité de SAP_P. La fin du tour complète et illustre pour confirmer l'argument : « on se dit tous bonjour, quelle nationalité, t'étudies quoi ? » (avec l'exagération *tous*). Il est à nouveau intéressant de noter ici l'utilisation du verbe réflexif « se dire » pour introduire ces questions. Ce qui montrerait à nouveau l'automatisme de ce type de propos et soulignerait la fausseté et la superficialité annoncées. On notera au final les différentes valeurs référentielles revêtues par *on* dans cet extrait : indéfinie, *on-Erasmus*, *on-je* et inidentifiable. *On* solide peut donc aussi être liquide et instable.

3.3.2 APPORTER DES CRITIQUES

3.3.2.1 PRÉCISER LE CARACTÈRE SEGREGATIF DE CERTAINS ASPECTS DE L'EXPERIENCE ERASMUS

La critique de l'être-ensemble introduite dans la catégorie précédente est examinée davantage dans ce qui suit. Il semble que certains éléments du quotidien, soulignés par les étudiants, contribuent à un sentiment de ségrégation : le logement (les étudiants Erasmus partagent des logements ensemble), le fait d'être entouré essentiellement d'Erasmus au quotidien, etc. A_P souligne le contexte ségrégant des Erasmus à Turku dans le premier extrait. Son discours se construit de la façon suivante : d'abord, elle affirme ne pas avoir de réponse à la question posée par l'interviewer (avec présence claire de l'énonciateur « je sais pas ») puis, elle intègre un deuxième énoncé en *je* qui introduit la thématique développée (« je me sens un peu à part » suivi d'un premier énoncé méta-énonciatif en *on* « on va dire ») :

A_P

I : et le fait d'être Erasmus, ça représente quoi ?

A : euh... (rires) pour moi Erasmus, je sais pas, **je me sens un peu à part**, on va dire, parce **qu'on est...** peut-être que c'est le fait d'habiter au village étudiant avec **d'autres étrangers**, peut-être **qu'on est vraiment à part et on est pas intégrés** à... au reste de la population ici en Finlande.

L'explication de cette affirmation se fait entièrement en *on*. En premier lieu, A_P hésite dans son premier énoncé causal (« parce qu'on est... »), puis elle émet une hypothèse sur la ségrégation liée au logement formulée par l'expression neutre et indirecte « c'est le fait », introduite par l'adverbe modale épistémique *peut-être* (« peut-être que *c'est le fait* d'habiter au village étudiant avec d'autres étrangers »). Cette hypothèse est en fait la seule explication qu'elle apporte à la ségrégation dans ce tour. La répétition de *peut-être*, après cet énoncé, montre que l'hypothèse continue et laisse la place à deux énoncés catégoriques en *on-moi* + d'autres étrangers, « on est vraiment à part et on est pas intégrés », qui semblent confirmer l'argument qui précède. Notons que l'on revient ici à l'affirmation de départ « je me sens un peu à part » avec l'énoncé « on est vraiment à part ». Ce dernier est beaucoup plus catégorique (utilisation de *vraiment* contre *un peu* dans l'énoncé personnel) et permet à A_P d'être plus critique sous son masque d'*étrangère* (i.e. *on*). Le fait qu'elle utilise cette forme impersonnelle semble diriger la critique vers les institutions qui gèrent les logements et révéler et confirmer la ségrégation ressentie personnellement.

Dans l'extrait suivant, TAP_P introduit un commentaire sur la non-rencontre avec les Finlandais en insistant sur l'être-ensemble. Elle répond ici à la question « Que représente le fait d'être Erasmus dans cette vie quotidienne ? ». Sa réponse commence par une réponse personnelle (« je ne sais pas ») qui est suivie de trois énoncés négatifs en *on* qui pourraient se rapporter à elle-même (la question lui est directement adressée) : « on est pas vraiment dans la vie ici... dans la vie nulle part... enfin je sais pas, on est pas en France, on est pas finlandais non plus, on est... en fait les Erasmus sont ensemble ». Ces énoncés traduisent une sorte de « troisième espace » (pas ici, pas là-bas) et nous renseignent sur la vision de TAP_P en matière d'identification des Erasmus (et d'elle-même) en Finlande. Alors, par l'énoncé « les Erasmus sont ensemble », TAP_P prend ses distances avec le groupe Erasmus (auquel elle s'identifiait jusqu'à présent), avant de s'identifier au groupe à nouveau par un *on-moi* + Erasmus pour fournir deux arguments : « on ne rencontre pas *vraiment* les Finlandais » puis « on reste souvent ensemble » (avec un *souvent* généralisateur retrouvé auparavant dans d'autres occurrences) :

TAP_P

I : Que représente le fait d'être Erasmus dans cette vie quotidienne ?

T : je sais pas, on est pas vraiment dans la vie ici... dans la vie nulle part... enfin je sais pas, on est pas en France, on est pas finlandais non plus, on est... en fait les Erasmus sont ensemble, **on ne rencontre pas vraiment les Finlandais, on reste souvent ensemble euh...** donc c'est ça.

Les deux derniers *on* pourraient tout aussi bien représenter le moi de TAP_P car il y a eu changement énonciatif et distanciation avec les Erasmus juste avant la réapparition de ces deux derniers *on* (« on ne rencontre pas vraiment les Finlandais, on reste souvent ensemble »). S'agirait-il ici d'une critique indirecte

envers les Erasmus (cf. la présence des adverbes subjectifs *vraiment* et *souvent*), d'elle-même (par l'emploi de *on*, elle s'intègre dans ses commentaires) ou bien du contexte (« on est pas en France, on est pas finlandais non plus ») ? Dans la suite de l'entretien, l'enquêteur relève en fait ces dernières remarques et demande à TAP_P de les expliquer :

I : ça vous dérange ?

T : j'aurais bien aimé rencontrer plus de Finlandais. C'est sur mais euh ça marche pas.

I : pourquoi ?

T : je ne sais pas... peut-être que nous aussi **on est trop ensemble**... trop entre étrangers et **on n'essaie pas aussi trop d'aller vers eux**. Et eux n'essaient pas du tout d'aller vers nous.

Sa deuxième réponse suit le même modèle que la première : d'abord, elle s'implique négativement (« je ne sais pas ») avant d'émettre une hypothèse explicative (« peut-être que... »). L'imprécision de *souvent* dans l'énoncé de la première réponse (« on reste *souvent* ensemble ») se transforme ici en « on est *trop* ensemble » où l'adverbe *trop* « remplace » *souvent*. Il y a donc gradation dans le contenu sémantique et peut-être modal ainsi que dans la critique. La suite du tour précise et répète ce qu'elle vient d'affirmer (« trop entre étrangers »). Finalement, l'extrait offre un parallèle entre deux énoncés et deux « populations » (celle des Erasmus et celle des Finlandais) : le premier énoncé négatif continue l'explication (« on n'essaie pas aussi trop d'aller vers eux ») avec *on* comme sujet du verbe et *eux* comme objet (les Finlandais) ; le deuxième énoncé reprend le même contenu sémantique en plaçant les Finlandais en tant que sujet (*eux*) (« eux n'essaient pas du tout d'aller vers nous »). Entre les deux énoncés, toutefois, les Erasmus-étrangers sont « protégés » par l'expression modale « pas trop » (« on n'essaie *pas trop* d'aller vers eux », qui porte un « jugement de vérité » cf. Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 133) alors que les Finlandais sont catégoriquement présentés comme ne faisant pas d'efforts (*pas du tout*) – même s'il y a critiques de l'être-ensemble, les attaques et reproches envers les Finlandais s'avèrent être ici plus vigoureux. A partir de là, on peut émettre l'hypothèse que les énoncés « on ne rencontre pas vraiment les Finlandais, on reste souvent ensemble » dans le premier tour analysé *supra* représentent également des critiques de l'être ensemble.

Dans le dernier extrait, Roz_P critique, en utilisant *on*, le fait que l'appartement qu'elle partage avec deux autres Françaises se trouve loin du centre ville de Turku ou du village étudiant (« donc géographiquement on est toujours un peu excentrés ») et qu'elles sont, par conséquent, isolées. Elle semble utiliser les expressions *mine de rien* et *toujours* au début de l'extrait pour accentuer sa critique (éléments relevés à plusieurs reprises dans l'analyse) :

Roz_P

R : (...) le fait d'habiter à Ritsinkuja nous met déjà dans... à l'écart *mine de rien* **donc** géographiquement **on est toujours un peu excentrés** et comme **on est trois Françaises** entre nous, et euh *il faut dire les choses telles qu'elles sont*, **on s'amuse bien entre nous, on a pas forcément envie d'aller voir ailleurs donc on a un peu tendance à vivre à l'exclusion.**

Toutefois, la fin du tour (à partir de l'appréciatif impersonnel « il faut dire les choses telles qu'elles sont ») semble orienter le discours qui semblait négatif et critique au début vers un discours d'acceptation de la situation. La dernière série d'énoncés en *on* (Roz_P et ses colocataires) réfute ainsi une interprétation du début comme étant critique (on soulignera le choix des verbes positifs à la fin du tour : bien s'amuser, ne pas avoir envie d'aller voir ailleurs...). Ainsi, et à l'inverse des autres extraits de cette rubrique, le détour par le pronom *on* au début du tour est en fait un simple constat qui décrit le contexte de l'étudiante (« on est toujours un peu excentrés »). L'étudiante avoue et accepte son auto-exclusion.

3.3.2.2 PORTER DES ACCUSATIONS A PROPOS DU NON-APPRENTISSAGE/DE LA NON-PRATIQUE DE L'ANGLAIS ET PRESENTER DES ARGUMENTS

Les trois extraits suivants, tirés de l'entretien de Ch_P, insistent sur la situation linguistique qu'elle vit au quotidien à Turku : puisqu'elle partage un appartement avec des Françaises, elle ne peut pas pratiquer, apprendre ou améliorer son anglais – critique d'ailleurs omniprésente dans le corpus, comme nous le verrons au fil de l'analyse.

Ch_P

I : le soir en général vous faites quoi ?

C : euh le soir... le soir je suis euh dans mon appartement avec mes colocos françaises dommage donc on parle français.

Ch_P (suite du tour précédent)

I : ça vous dérange ?

C : ah oui ça me dérange ça m'a bien dérangé en janvier¹⁴⁷ parce que je suis ici pour apprendre l'anglais et je trouve qu'à Ritsinkuja, on vit toutes les trois entre Françaises on a une amie allemande est avec des Allemands donc du coup *c'est pas top pour l'anglais quoi*.

Ch_P (à propos du film *l'Auberge Espagnole*)

I : Donc c'est pas réaliste ?

C : ah si c'est complètement réaliste mais moi c'est différent j'habite avec des Françaises ... en le regardant la semaine dernière, même en vivant avec des Françaises y a plein de petits trucs de des des qu'on se comprend mal et tout, ça c'est complètement cela, donc on parle pas vraiment anglais.

Dans le premier et deuxième tours, Ch_P se place en symbiose avec ses colocataires dans un énoncé en *je* + *avec mes colocos françaises* (extrait 1) et en *on* (« on vit toutes les trois entre Françaises ») dans l'extrait 2 pour décrire le contexte puis elle évalue ce qu'elle énonce par le biais de modalités (en gras : « c'est **pas trop** top pour l'anglais » extrait 1 ; « **dommage** donc on parle français » extrait 2 – *donc* ici souligne implicitement la critique qu'elle émet). Le troisième extrait a le même contenu sémantique à partir de remarques que l'étudiante fait sur le film *l'Auberge Espagnole*. Le début de l'énoncé diffère des autres car Ch_P se démarque de l'expérience du personnage principal du film dès le début, non pas en *on* (« on partage... »), mais par le biais d'un « moi c'est différent j'habite avec des Françaises », dans lequel elle s'expose directement.

On voit donc à partir des extraits de Ch_P que la langue est un thème qui lui tient à cœur et que les interventions en *on* pour définir les caractéristiques de sa colocation mènent à des critiques de la situation et des remises en question par les modalités.

3.3.2.3 FAIRE INTERVENIR L'AUTRE (EN S'INCLUANT DANS LE DISCOURS RESULTANT) POUR EXPLIQUER ET/OU CRITIQUER

Avoir recours à *on*, comme nous l'avons vu dans la partie théorique de cette étude mais aussi par le biais de divers exemples issus de notre corpus, permet de mettre en scène. La catégorie de fonctions discursives retenue ici est l'archétype de cette manifestation car les énoncés en *on* repérés dans le discours de certains étudiants servent à mettre en scène la voix de l'autre (combinée à celle de l'interlocuteur) pour expliquer et/ou critiquer (on a ici une occurrence de parallélisme exophonique, cf. Vion, 1998). Comme nous le notions dans la partie sur les discours représentés (partie 1, chap. 3.3)(nous proposerons d'ailleurs une partie d'analyse entièrement consacrée à ce phénomène, cf. chapitre 5 de cette partie), ces discours ne peuvent être en aucun cas considérés comme « authentiques » ou « rapportés » car aucune garantie de leurs authenticités ne peut être proposée par le locuteur.

147 L'étudiante était arrivée en janvier alors que la plupart des étudiants Erasmus arrivent en septembre.

D'abord, l'utilisation d'énoncés en *on* semble permettre à nos sujets de définir leurs relations avec les présents-absents¹⁴⁸ qui les entourent (les Finlandais). Dans le corpus, un étudiant utilise des énoncés en *on* (moi + les Finlandais) pour expliquer pourquoi les Finlandais en général n'abordent pas les Erasmus. Le premier extrait est tiré de l'entretien de M_P :

M_P

I : Vous avez essayé d'aller vers eux ?

M. c'est assez difficile de les aborder quand même. Je sais pas ce qui bloque... j'ai pas réfléchi. Je pense qu'il y a une crainte des deux côtés, je ne sais pas sur quoi mais euh... ils craignent **qu'on se comprenne pas**, à cause de la langue et pis **qu'on ait pas les mêmes centres d'intérêts** ou je ne sais pas **alors que les étrangers entre eux, ils ont tous envie de découvrir le pays comme cela ils ont tous plus ou moins les mêmes centres d'intérêts**. Les Finlandais pas forcément.

Elle commence sa réponse à la question en appréciant la situation (« C'est assez difficile de les aborder », *les* faisant référence aux Finlandais) puis, elle tente de donner son interprétation de ce phénomène. Elle a recours alors à une parole imaginée de Finlandais (introduite par une modalité appréciative : « ils craignent que ») en leur faisant énoncer une série de phrases négatives dans lesquelles elle se place comme co-énonciateur (*on*) : « ils craignent qu'on se comprenne pas » (elle accuse ici *la langue* alors qu'elle affirme savoir parler anglais, langue pratiquée couramment par la plupart des jeunes Finlandais), « qu'on ait pas les mêmes centres d'intérêts » (le contenu sémantique de l'expression « centre d'intérêt » n'est pas précisé et semble avoir un référent vide). Elle marque alors une différence entre les étrangers et les Finlandais (se met-elle dans la catégorie des étrangers ?) à partir de l'emploi du concessif *alors que* : « alors que les étrangers entre eux, ils ont tous envie de découvrir le pays comme cela ils ont tous plus ou moins les mêmes centres d'intérêts ». Ce que les étrangers pensent ou ont en commun est exprimé ici avec des énoncés en « ils », alors que, comme nous l'avons vu *supra*, les étudiants s'intègrent dans ces types d'énoncés en utilisant « on ». Serait-ce ici pour marquer une véritable distance avec les Finlandais ou pour souligner la ségrégation ? On retrouve aussi, dans l'extrait, l'emploi d'une « *extreme case formulation* » (Pomerantz, 1986) en *tous* (« ils ont tous plus ou moins les mêmes centres d'intérêts ») qui désigne les étrangers et qui accentue les ressemblances entre ceux-ci. Toutefois, cette généralisation semble légèrement atténuée par l'insertion de *plus ou moins* après *tous* (« tous plus ou moins »). La réponse de M_P s'achève sur un complément à propos des Finlandais dans un énoncé négatif (« Les Finlandais pas forcément »). Il ne fait pas de doute que l'inversion du mécanisme d'identification opéré par M_P (*on moi* + Finlandais, *les étrangers* repris par *ils*) est intéressant (sans identification évidente avec les étrangers, les Erasmus) car, en relisant son entretien, on remarque que M_P semble ne pas avoir de rapports avec les autres étrangers, à part les Français. Les énoncés en gras dans l'extrait suivant, tiré de la partie d'entretien sur ses conditions de logement, montrent comment elle évalue son entourage :

(...) d'abord moi **je ne traîne pratiquement qu'avec que des Français** parce que le premier semestre, **je n'avais que des Espagnols et j'arrivais pas** (rires) **C'est terrible les Espagnols...** on avait... y avait douze chambres on avait sept ou huit Espagnols, je veux dire, ça ne parle qu'espagnol... et **les autres personnes qu'il y avait ils ne venaient pas dans la cuisine...** donc euh... déjà j'étais un peu exclus à la base du groupe espagnol parce que je ne parle pas espagnol donc... (...) **c'est qu'y a jamais personne dans mon couloir, donc on arrive pas à rencontrer les gens**. On rencontre, j'ai rencontré que deux ou trois personnes. Puis en plus, **y a des vieux**, là (rires) ils nous ont mis deux retraités là... dans le couloir, **je veux bien leur parler mais quand ils ont soixante dix soixante quinze ans...** super quoi ?

Il apparaît donc que son énoncé sur les points communs entre les étrangers dans l'extrait analysé (« ils ont tous plus ou moins les mêmes centres d'intérêts »), même s'il est modéré par « plus ou moins », semble ne pas être applicable à son propre contexte de rencontres à Turku (d'après l'extrait *supra* du moins). On

148 Charaudeau parle du *tiers présent-absent* (2004 : 20).

pourrait alors tirer la conclusion que M_P a recours à la fois à des énoncés hypothétiques en *on moi + Finlandais*, dans le premier extrait, pour souligner la différence entre les Finlandais et elle-même et à des énoncés en *ils* [les étrangers] pour poser une distance entre les attentes des étrangers et des Finlandais, sans toutefois s'inclure dans cette catégorie. Il est clair que l'argumentation construite ainsi lui permet d'excuser le fait qu'elle n'ait pas de rapports avec les Finlandais (au milieu de son entretien, elle propose d'ailleurs un autre argument qui place les Finlandais au banc des accusés pour la ségrégation vécue : « (...) c'est pas vraiment le style finlandais d'aborder les gens comme ça »).

Faire intervenir l'altérité et se placer derrière elle pour argumenter se fait également par le biais de personnes proches du locuteur. Ainsi, dans l'extrait de Ch_P qui suit, l'étudiante a recours à cette stratégie lorsqu'elle explique en quoi son quotidien en Finlande diffère de celui qu'elle avait en France :

Ch_P

I : Est-ce que le quotidien que vous avez actuellement ressemble au quotidien que vous avez eu avant ?

C : non ça n'a rien à voir, là je vais dire la Finlande, c'est cool, c'est à l'image du pays, **on trouve qu'ils sont un peu lents on trouve avec mes colocos** et nous, **on trouve qu'on devient aussi complètement zens** pas euh... *manque de dynamisme* je dirais

L'étudiante entame son explication par une affirmation catégorique (« non ça n'a rien à voir ») et par une évaluation de la Finlande (« c'est cool, c'est à l'image du pays »). Cette évaluation va orienter la ligne discursive du tour – malgré sa relative imprécision (comment interpréter « cool » ici ?). Ch_P a recours à *on* (qui paraît inidentifiable au début ; « on trouve qu'ils sont un peu lents ») mais qu'elle complète par une répétition du syntagme « on trouve » et la précision *avec mes colocos*. L'adjectif utilisé (*lent*, un adjectif évaluatif axiologique à double évaluation, cf. Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 102) est « objectivant » et semble préciser le sens de l'adjectif du début « cool » - même si l'interprétation de celui-ci peut être aussi multiple. Ch_P complète sa réponse en donnant une opinion groupale qui implique à la fois ses colocataires et les définit toutes les trois (« *lents* on trouve avec mes colocos et nous, on trouve qu'on devient aussi complètement zens »). De *cool* à *lents*, l'étudiante passe ensuite à *zens* pour définir les trois colocataires (c'est là où sa voix et celle de ses colocataires interviennent et argumentent en justifiant le changement de « caractère » du locuteur).

On notera en passant que le contenu sémantique des trois adjectifs diffère - *zens* étant plus positif que *lents* par exemple. La façon de qualifier ces adjectifs par des adverbes modaux varie également : ainsi, les Finlandais sont « *un peu lents* » et les colocataires sont maintenant « *complètement zens* ». Il semble que Ch_P utilise *un peu* pour modérer ce qu'elle annonce sur les Finlandais (*l'autre*, « *ils* ») et surtout pour atténuer la critique, alors que *complètement* marque une valeur exponentielle ici et lui est associé (ainsi qu'à ses colocataires par le biais de « on »). Il semble en effet que cette nouvelle altérité en elles soit perçue comme positive alors que l'altérité de la caractéristique chez les Finlandais est moins élogieuse. Les derniers mots du tour précisent à nouveau ce qu'elle entend par *zens* (donc indirectement *cool*, *l'image du pays* et *zens* car elle a opéré jusqu'ici des comparaisons) : « manque de dynamisme » avec un retour au personnel pour commenter son discours, le métaénonciatif évaluatif (« je dirais »). Il y a dans cette intervention des définitions de ses colocataires par comparaison à l'altérité imaginée.

À la suite de ces affirmations, l'intervieweur demande à l'étudiante à propos de ces caractéristiques :

Ch_P

I : c'est négatif ou positif ?

C : C'était assez négatif au tout départ finalement après y avait une période où *on s'est dit c'est bien on va se reposer*. Parce que à Sup de Co *on est toujours débordés, on est toujours en train de courir, on a pas le temps de manger*. Donc c'est devenu bien et là maintenant *on s'y fait et maintenant qu'on connaît plus de monde* ben ça fait trois mois que **je suis ici donc** bien sûr la fin c'est toujours mieux que le début. (...)

Pour expliquer l'opinion groupale exprimée dans l'extrait précédent, les précisions sont opérées par le biais d'énoncés en *on* multiples (il pourrait s'agir du locuteur et de ses colocataires, des étudiants de Sup de Co en général...). Continue-t-elle donc à parler au nom de ses colocataires ou d'elle-même (cf. le premier énoncé en discours représenté : « on s'est dit c'est bien on va se reposer »), de ses collègues à Sup de Co ou d'elle-même (deuxième énoncé : « on est toujours débordés, on est toujours en train de courir, on a pas le temps de manger »), de ses colocataires ou d'elle-même dans « maintenant on s'y fait et maintenant qu'on connaît plus de monde » ? Ch_P pourrait donner des indices sur cette identification lorsqu'elle explique, à la suite et de façon personnelle, que « ça fait trois mois que je suis ici ».

Dans la même veine, le troisième extrait a pour thème l'exaspération d'une étudiante face aux rencontres multiples « légères » durant le séjour en Finlande :

Roz_P

(...) y en a d'autres [moments] où euh ouais je vais quand même le dire mais je m'en fous quoi ou c'est pas que j'ai pas envie de parler mais pour être vulgaire, je m'en branle de qui j'ai en face de moi **on s'est fait la réflexion dernièrement avec A. C., on a... on dit hello et on a plus envie de continuer.**

Dans cet extrait, Roz_P introduit le sujet en envoyant un signal sur son contenu à l'intervieweur (cf. l'expression modale *quand même* dans « ouais je vais *quand même* le dire » qui laisse sous-entendre que ce qui va suivre peut être négatif ou choquant). Elle commence à expliquer par un énoncé catégorique personnel « je m'en fous quoi » qu'elle rattrape par un énoncé négatif « c'est pas que j'ai pas envie de parler ». Elle continue en « s'excusant » à nouveau pour préparer davantage l'interviewer « mais pour être vulgaire » et répète ensuite ce qu'elle a dit en introduction en changeant de registre de langue et surtout en précisant ce qu'elle entendait par « je m'en fous » : « je m'en branle de qui j'ai en face de moi » - *qui* faisant référence aux « autres », c'-à-d les personnes qui partagent son expérience à Turku. Elle fait intervenir alors une de ses colocataires (A.C.) dans son discours avec qui elle a partagé son manque de motivation à rencontrer, dans un énoncé en *on* : « on s'est fait la réflexion dernièrement avec A. C., on a... on dit *hello* et on a plus envie de continuer ». L'acteur des énoncés passe donc d'un ton très personnel à une fusion en *on* qui explique ce qu'elle énonçait personnellement. Il est bien sûr difficile de spéculer sur l'utilité de « ce masque » mais on pourrait penser qu'elle le fait intervenir pour protéger sa face ou simplement pour expliquer indirectement à l'intervieweur qu'elle n'est pas la seule à avoir cette réaction à Turku. L'intervention d'un discours représenté direct court en anglais (« on dit *hello* ») pourrait soutenir cette hypothèse car celui-ci rend la situation plus authentique.

L'extrait suivant est tiré à nouveau de l'entretien de Roz_P qui parle de ses colocataires et intègre un discours « imaginé » pour justifier ce qu'elle affirme (cf. l'adverbe modal épistémique *peut-être* dans « on avait peut-être pensé »). Elle explique d'abord qu'une entité (*on* « autre » exclusif, extérieur à Roz_P) inidentifiable (« on m'a pas demandé »), serait-ce l'institution finlandaise qui gère les logements pour les étudiants étrangers ?) lui a imposé ses colocataires et qu'elle n'a donc pas choisi d'être avec elles. Puis, à partir du connecteur *donc*, il y a un changement pronominal qui s'opère, après une hésitation en *je* :

Roz_P

(...) ouais ben ouais je les ai rencontrées parce qu'on me les a imposées quelque part... on m'a pas demandé si je voulais vivre avec elles ou pas, on m'a posé là-bas *donc* euh bon voilà, ça arrive comme ça donc je me suis dit... au début **on avait peut-être pensé qu'on allait s'éclater pour la langue** au niveau de la langue on avance deux fois moins vite quand on reste avec des Français que quand on parle tout le temps anglais... (...)

Je me suis dit se transforme alors en énoncé hypothétique *on avait peut-être pensé* (Roz_P et ses colocataires). Ce dernier précise la pensée de Roz_P car il informe sur le fait que d'être en compagnie de Français ne pouvait pas lui faire bénéficier d'un apprentissage de l'anglais. L'opinion exprimée par Roz_P et ses colocataires ici est « virtuelle », non-réalisée car elle ajoute un adverbe modal épistémique *peut-être* qui laisse à penser qu'elles n'en ont peut-être même pas discuté. Serait-ce une indication ici que cet énoncé en *on* identifiable cache en fait une opinion qu'elle a elle-même développée ? Le changement pronominal fait

intervenir une voix virtuelle qui combine la sienne et celle de ses colocataires. La voix semble virtuelle car, d'un côté, Roz_P montre que le cité de cette voix est issu de sa propre voix (« je me suis dit... au début on a peut-être pensé... ») et d'un autre, elle insère l'adverbe modal *peut-être*, qui indique qu'elle « imagine » ce cité. Toutefois, un retour vers l'entretien de Ch_P (une de ces colocataires) permet de se rendre compte que cette dernière critique souvent cette situation (« on avance deux fois moins vite ») dans son entretien et que cela a peut-être été un sujet de conversation entre les filles. Par exemple, comme nous l'avons vu *supra*, lorsque Ch_P parle de ses soirées, elle évalue le fait qu'elle parle français avec ses colocataires (qui sont toutes françaises) :

Ch_P

I : le soir en général vous faites quoi ?

C : euh le soir... le soir je suis euh dans mon appartement avec mes colocos françaises **dommage donc on parle français.**

A de nombreuses reprises (et confirmant les études antérieures cf. Papatsiba, 2003 : 168 ; Anquetil, 2006 : 35), les sujets de l'étude expriment l'idée qu'ils refusent la compagnie d'individus qui viennent de leur propre pays. Nous avons appelé ce phénomène « le refus du Même » (partie 1, cf. 2.2.3.2). N_P fait partie de ceux qui pensent que les *mêmes* doivent être évités. Elle n'hésite pas à exprimer dans un énoncé en *on* une sorte de contrat inconscient qu'il y a, à son avis, entre les Français de Turku lorsqu'elle explique ses raisons pour les éviter (les Français Erasmus de Turku deviennent les co-énonciateurs à la fin de l'extrait dans « on essaie pas de... ») :

N_P

I : Pourquoi vous avez voulu éviter les Français ?

N : parce que c'était le but du jeu de partir en Erasmus de rencontrer d'autres étudiants étrangers donc **on essaie pas de s'agglutiner les uns contre les autres les Français**... de prendre un peu de distance...(.)

Elle rappelle d'abord ses propres objectifs liés au séjour Erasmus (« rencontrer d'autres étudiants étrangers ») et tire, à partir de là, son argument généralisateur et imaginaire sur les Français de Turku. Il est clair que le détour par un énoncé en *on* lui permet ici de montrer à son interlocuteur que l'idée d'éviter les Français ne vient pas seulement d'elle. Pourtant, comme nous l'avons vu à plusieurs reprises, certains étudiants français vivent ensemble et deviennent amis lors du séjour. Tenterait-elle d'utiliser la « voix » des autres pour se justifier et éviter ainsi un questionnement supplémentaire de l'intervieweur face à ce refus qui peut paraître surprenant ?

3.3.3 MARQUER DES FRONTIERES ENTRE LES GROUPES

3.3.3.1 S'IDENTIFIER A / SE FONDRE DANS UN GROUPE POUR MARQUER ET EXPLIQUER LES DIFFERENCES

Comme nous le soulignons dans le cadre théorique et en accord avec les divers travaux précédents sur les valeurs discursives de *on* (Girin, 1988 ; Fløttum, 2004), nous avons relevé dans le corpus des cas d'utilisation de *on* à des fins comparatives avec l'Autre. Ces autres sont, dans ce qui suit : les Finlandais (Lan_P et A_P), les étudiants en France (N_P), les Polonais (Th_P) et les « autres » (ceux qui n'appartiennent ni au groupe des Erasmus ni au groupe des étrangers ; A_P).

Commençons par N_P. Lorsque l'interviewer lui demande de parler de ses amis, elle précise que ceux-ci sont « plus européens Erasmus ». Elle ajoute à cette catégorie une liste de « connaissances » de nationalités autres qu'européennes :

N_P

I : Vos amis sont quoi en général ? Erasmus ? Européens ? Finlandais ?

N : euh ils sont plus européens Erasmus et puis sinon des connaissances américaines, australiens mexicains au premier semestre aussi.

A la question suivante, N_P explique que le fait de connaître autant de personnes est exceptionnel :

N_P

I : C'est extraordinaire pour vous d'avoir autant de connaissances ou est-ce que c'est normal ?

N : Non, c'est pas pareil parce que là ça fait un beau melting pot de nationalités de gens différents **on est tous différents** en plus **on étudie pas la même chose on fait vraiment des choses complètement différentes** alors qu'à l'IEP on est pareils.

Elle définit alors ces connaissances comme étant « un beau *melting pot* de nationalités de gens différents », avec l'adjectif affectif *beau* pour souligner l'expression « melting pot ». Puis, apparaît une série d'énoncés en *on* qui précise cette idée et souligne la diversité interne au groupe d'étrangers. Le premier énoncé en *on* contient un *tous* qui permet de généraliser la différence (« on est **tous** différents »), et il est suivi de deux énoncés qui la confirment et l'explicitent (« on étudie pas la même chose on fait vraiment des choses complètement différentes », cf. également les adverbes modaux « vraiment » qui accentuent les arguments mis en avant). Une comparaison (catégorique) avec les étudiants de son institution d'origine en France (l'Institut d'Etudes Politiques), introduite par le concessif *alors que*, est alors présentée sous la forme d'un énoncé en *on* qui identifie l'étudiante à ce groupe. Le contenu sémantique de ce dernier énoncé sous-entend - et contraste avec ceux sur les étudiants étrangers à Turku – que les étudiants de l'IEP sont tous les mêmes. Il y a en conséquence comparaisons entre « ici » et « là-bas ». Ainsi, deux types de *on* inclusifs sont utilisés dans ce premier extrait pour contraster deux groupes auxquels le sujet appartient.

Dans ce qui suit, Th_P tente d'expliquer sa surprise face au fait qu'il y ait vraiment des différences entre les « cultures » (terme qu'elle alterne en commentant que « c'est un peu fort ») :

Th_P

I : Des questions un peu plus générales. Est-ce que l'expérience Erasmus vous a fait prendre conscience de quelque chose par rapport au monde actuel ?

T : (silence). Euh certaines différences... enfin je pensais pas qu'il y avait des différences de ... je dirais de culture mais *c'est un peu fort*... mais qu'il avait autant de différences entre euh les nationalités dans le sens où **étudiant Erasmus on se ressemble tous** mais euh enfin par exemple les Polonais je pensais pas que c'était à ce point qu'ils sont vraiment très religieux très catholiques...

Le seul énoncé en *on*, « étudiant Erasmus on se ressemble tous », est entièrement en contradiction avec l'ensemble du tour car Th_P montre clairement dans ce dernier qu'elle a perçu des différences lors de son séjour (en donnant l'exemple des Polonais). Son discours est donc ici sommairement contradictoire. Elle semble d'ailleurs s'en rendre compte elle-même (« mais euh enfin (...) je pensais pas »). Cela montrerait-il que le groupe Erasmus « imaginé » est similaire et que, lorsque l'étudiante passe en revue chaque membre de ce groupe, elle les divise en caractéristiques plus nationales (cf. les Polonais et le catholicisme) et oppose donc ses membres ?

Une contradiction se retrouve identiquement chez A_P lorsqu'elle insiste sur la langue que les Erasmus partagent, l'anglais (« ce code »), au début de son entretien :

A_P

I : si on est pas Erasmus ou étranger, c'est facile d'entrer dans **le groupe Erasmus** ?

A : C'est assez difficile quand même parce **qu'on a ce code**, comme je l'expliquais tout à l'heure qui se met en place, **on parle une langue, on parle anglais mais on a des...** comment dire... *des choses en commun* et **qu'on partage** et...

Dans cet extrait, A_P répond à la question sur l'intégration potentielle de l'Autre dans le groupe des Erasmus en l'évaluant par l'adjectif axiologique *difficile* (« c'est assez difficile »). Elle semble ensuite s'identifier fortement aux autres étudiants Erasmus dans les énoncés en *on* (« on a des choses en commun et qu'on partage ») pour expliquer sa réponse et ainsi marquer une réelle différence avec les « autres » (que ni l'interviewer, ni l'étudiante ne définissent).

Il est tout à fait intéressant de noter qu'au milieu de son entretien A_P semble changer de discours lorsqu'elle répond à une autre question :

A_P

I : vous disiez tout à l'heure que vous garderiez peu de contacts...

A : oui parce que ce ne sont pas des gens avec qui... en dehors du fait **qu'on soit tous Erasmus**, *j'ai pas de points communs avec ces gens-là*, le problème est là et c'est pas assez à mon avis pour créer des liens assez forts pour continuer à se côtoyer.

La question posée ici par l'intervieweur fait suite à un commentaire d'A_P sur le fait qu'elle ne pense pas garder de contacts avec les Erasmus rencontrés à Turku (dans le tout premier énoncé de l'entretien, lorsqu'elle raconte ce qu'elle fait au quotidien, elle dit qu'elle « déjeune en général avec mes amis Erasmus »). On voit ici une contradiction très claire entre le premier extrait *supra* et celui-ci (cf. la reprise du mot « commun » dans « choses en commun » et « des points en commun ») :

- « (...) **on a des...** comment dire... *des choses en commun et qu'on partage* »
- « *j'ai pas de points communs avec ces gens-là* »

Le premier extrait est un énoncé en *on* qui l'identifie à ce groupe et semble lui donner de la force face aux non-étrangers/non-Erasmus (et pour répondre à la question), alors que là, c'est *je* qui parle et qui se différencie (malgré le fait « qu'on soit tous Erasmus ») de ce groupe (cf. le démonstratif exclusif dans « ces gens-là »). On aurait ici un bel exemple de l'utilisation de *on* comme source d'identification à des fins discursives mais surtout une illustration du rôle de l'interviewer et de ses questions dans ce que nous appelons la co-construction du discours (3.2.1.1).

Comme nous le soulignons *supra*, les récits sur le séjour à Turku comprennent de nombreux passages qui soulignent la difficulté à rencontrer les Finlandais. Les « locaux » sont omniprésents dans le discours des étudiants (en « groupe ») mais, d'un autre côté, ils sont présentés comme étant souvent absents de leurs quotidiens. Ainsi, un bon nombre d'énoncés en *on* identifiables permettent aux étudiants d'établir des oppositions entre leurs *tribus* Erasmus et les Finlandais.

Le premier extrait définit d'abord les caractéristiques perçues des Erasmus et se termine sur une comparaison avec les Finlandais (introduite par « c'est sûr ») après un énoncé évaluatif personnel, « je pense que c'est très difficile » :

Lan_P

I : Euh si on n'est pas Erasmus ou étranger, à votre avis est-ce que c'est difficile d'entrer dans le cercle ?

L : je pense que *c'est très difficile*. D'abord du fait **qu'on soit tous Erasmus, on partage tous les mêmes choses, on a tous laissé des gens respectifs derrière nous, on a tous les mêmes aventures, on vit tous les mêmes choses, c'est sûr et on a peu de points communs avec les Finlandais** qui ont toujours vécu ici et... et je pense que pour cela *c'est difficile* effectivement...

Lan_P met en avant, pour commencer, ce qui rapproche les Erasmus (et leur permet de s'identifier à ce groupe). Se plaçant lui-même dans ce groupe par l'utilisation de *on*, l'étudiant montre qu'il s'identifie fortement à ce groupe. Les cinq caractéristiques des Erasmus énoncées ici (en gras dans l'extrait, nous avons d'ailleurs souligné plus haut l'utilisation de tous ces énoncés pour accentuer la ressemblance et l'association) laissent ensuite la place à la conclusion catégorique « on a *peu* de points communs avec les Finlandais » (*peu* de faisant contraste ici avec l'adverbe *tous* des énoncés précédents). Lan_P accentue la différence entre les Erasmus (qui sont mobiles et qui vivent des « aventures ») et les Finlandais, en

adjoignant deux adverbess temporel et spatial dans « avec les Finlandais qui ont *toujours* vécu *ici* », qui semble donner une image « statique » des Finlandais. Ainsi, on note dans cet énoncé deux phénomènes de cristallisation des Finlandais : les adverbess les « sédentarisent » et marquent une distance temporelle et spatiale entre les deux groupes (l'Erasmus semble être éphémère, de passage). Le tour se termine par un retour, une reprise de l'évaluation du début (« je pense que pour cela c'est difficile effectivement », cf. le début du tour « je pense que c'est très difficile ») qui confirme donc la réponse apportée à la question - « effectivement » permettant de confirmer le début du tour. Le détour par la forte identification en *on* a par conséquent permis à l'étudiant de renforcer les ressemblances entre les Erasmus mais aussi les différences avec l'altérité : les Finlandais. On retrouve ici la dichotomie *on/nous* versus *ils* et par conséquent un phénomène d'altérisation.

A_P souscrit, dans ce qui suit, à la forte identification avec les Erasmus proposée par Lan_P mais elle y ajoute une logique de ségrégation réciproque entre les Erasmus et les Finlandais :

A_P

I : si on est pas Erasmus ou étranger, c'est facile d'entrer dans le groupe Erasmus ?

A : C'est assez difficile quand même parce **qu'on a ce code**, comme je l'expliquais tout à l'heure qui se met en place, **on parle une langue, on parle anglais mais on a des...** comment dire... des choses en commun et **qu'on partage** et... même si c'est pas beaucoup et quand on a par exemple un étudiant finlandais qui arrive dans le groupe Erasmus euh... pour donner un ex. la semaine dernière ou y a deux semaines il y avait une soirée costumée et tout le monde parlait et euh... y avait un Finlandais qui était là et qui essayait tant bien que mal de participer aux discussions et finalement il s'est retrouvé mis à part et finalement, je pense que c'est presque une réaction normale parce que quand **on est qu'avec des Finlandais on est mis à part entre étrangers...** et quand **on est entre étrangers**, je pense que c'est une réaction normale... de retour, **qu'on mette les Finlandais à part**.

Elle commence sa réponse par l'évaluatif « c'est assez difficile quand même » (cf. à nouveau Lan_P pour le même phénomène) et introduit les caractéristiques communes des Erasmus (cf. l'analyse du début de cet extrait *supra*). Elle donne ensuite l'exemple d'un étudiant finlandais qui a essayé de s'intégrer dans les groupes Erasmus et qui a eu des difficultés à rentrer dans ce cercle. L'exemple sert à illustrer les difficultés éventuelles que peuvent rencontrer « les autres » face aux Erasmus. Elle finit son tour par une conclusion qui explique ce que l'on pourrait appeler un processus de ségrégation réciproque. Tous les énoncés de l'explication sont ici en *on-Erasmus* versus *les Finlandais* et marquent clairement une frontière entre les deux groupes. Un parallélisme argumentatif semble s'imposer à partir de cette dichotomie. Sa première partie est formée par :

« je pense que c'est presque une réaction normale parce que quand **on est qu'avec des Finlandais on est mis à part entre étrangers...** »

Et la deuxième partie de cet argumentatif est :

« et quand **on est entre étrangers**, je pense que c'est une réaction normale... de retour, **qu'on mette les Finlandais à part** ».

Cette série d'énoncés est introduite par une expression modale épistémique (« je pense que ... ») qui semble se dissocier en prenant un référent *on-Erasmus* dans la suite des énoncés. Je réapparaît au début de la deuxième partie de l'argumentation et répète ce que celui-ci énonçait au début (« je pense que... »). Le contenu de ces modalités passent de « c'est presque une réaction normale » (avec l'adverbe *presque*) au plus catégorique « c'est une réaction normale ». Il semble en conséquence que le contenu sémantique de la première partie de l'argumentation (dans laquelle les Erasmus ont un rôle « passif » : « on est mis à part entre étrangers »), est plus modéré (apparition de *presque*) que la partie où les Erasmus sont actifs et mettent eux-mêmes les Finlandais à part (« c'est une réaction normale »). Ainsi, la responsabilité du contexte de ségrégation auquel les Erasmus doivent faire face, d'après A_P, semble être partagée par les deux groupes, avec toutefois, une attitude positive envers les Erasmus. Les énoncés en *on* ont donc permis

à A_P à la fois de poser des frontières entre les deux groupes mais aussi de faire « agir » son groupe d'appartenance (« on mette les Finlandais à part ») pour justifier ses arguments.

3.3.3.2 EXPRIMER DES « VERITES » STEREOTYPEES POUR EXPLIQUER LES DIFFERENCES

Dans notre partie théorique (partie un, chapitre trois), nous soulignons le fait que le contexte de mobilité à l'étranger, mettant en scène des représentants de pays différents, mène souvent au recours et à la création d'imaginaires et de stéréotypes (auto- comme hétéro-stéréotypes, Boyer, 1999 : 8). Notre analyse des *on* identifiées a permis de déceler ce type de stratégies (communautés imaginées) chez la plupart des étudiants. La majorité des occurrences touche aux Français (cf. « en France », « nous les Français »...) et présente des « vérités » perçues par les sujets de notre étude. Ce qui nous intéresse ici, c'est d'observer les imaginaires liés aux identifications des étudiants (ainsi que les imaginaires sur les autres car les uns ne vont pas sans les autres). Un autre intérêt est d'observer des cas de dissociation extrêmes dans le corpus : quand un étudiant critique de façon négative sa propre communauté, il se place au cœur même de sa critique s'il s'identifie à celle-ci dans un énoncé en *on*. En d'autres termes, le locuteur *donne l'impression* de se ranger dans la catégorie énonciateur.

Dans le premier exemple, tiré de l'entretien de Auf_P, celle-ci tente de défendre les Finlandais face aux critiques que les Erasmus (*ils*) leur adressent :

Auf_P

I : Est-ce que vous entendez des trucs sur les Finlandais de la part des Erasmus qui vous dérangent parfois ?

A : Euh oui par exemple le fait qu'*ils* disent que les Finlandais sont très froids parce que moi je connais beaucoup d'exemples de personnes qui ne sont pas comme cela et de dire que ouais c'est ça, cette froidure qu'*ils* mettent toujours en avant et j'ai plus l'impression que c'est une forme c'est une forme de distance mais pas de vraiment de froideur c'est simplement que **en Europe du sud, enfin même en France, on a plutôt tendance à aimer être proche des gens, on déballe sa vie assez vite alors que** les Finlandais sont plus pudiques, c'est plus une question de pudeur je crois.

Auf_P, dont la maman est finlandaise, commence sa réponse en faisant intervenir un discours représenté d'étudiants Erasmus (« les Finlandais sont très froids »). Discours qu'elle réfute aussitôt. Elle fait intervenir de nouveau les Erasmus dans la phrase « cette froidure [des Finlandais] qu'ils mettent toujours en avant », qu'elle réfute à nouveau et sur laquelle elle donne son avis et son interprétation (« c'est une forme de distance »). Elle apporte alors un argument supplémentaire par le biais d'une comparaison entre la Finlande, l'Europe du sud et la France (« enfin même en France »). C'est là où, dans ses explications, elle utilise deux énoncés en *on*, dont le premier est sémantiquement imprécis et généralisateur pour définir les Français (cf. l'expression « plutôt tendance » dans « on a *plutôt tendance* à aimer être proche des gens »). Le deuxième énoncé (généralisation encore) « on déballe sa vie assez vite » introduit la défense de la Finlande : Auf_P revient alors aux Finlandais (avec utilisation du comparatif *alors que* devant « les Finlandais sont plus pudiques ») et utilise le comparatif *plus* pour qualifier l'adjectif *pudiques* et pour établir une comparaison avec les Français. *Plus* peut être mis en parallèle avec *très* dans le discours virtuel des Erasmus (« ils sont très froids »). Elle rétablit ainsi une sorte de balance et sa « vérité » imaginée. On voit donc, dans ce premier exemple, que les énoncés en *on* (à partir desquels Auf_P s'identifie aux Français) peuvent contribuer à faire circuler des représentations sur deux communautés (la communauté imaginée/crochet des étudiants et l'altérité) pour défendre une autre communauté imaginée. Les énoncés en *on* rendent en conséquence possible une comparaison entre ces deux communautés.

Les deux extraits suivants, qui contiennent aussi des stéréotypes, sont liés à la question des apprentissages effectués durant le séjour.

La critique des compétences langagières des Français ressort souvent dans les entretiens des Erasmus. Ainsi, une telle critique envers la communauté imaginée nationale semble être utilisée par Th_P pour esquiver une question, qui, comme nous le verrons *infra*, semble être gênante. Dans l'extrait suivant, l'étudiant offre une réponse indirecte à une question sur la thématique des langues :

Th_P

I : Vous pouvez parler anglais avec les Français ?

T : nous généralement, les Français on a *quand même* un mauvais niveau donc je ne sais pas si c'est vraiment utile.

Nous avons ici, à nouveau, un exemple de détournement discursif d'une représentation sur les Français pour expliquer le fait que Th_P n'utilise pas l'anglais avec les français Erasmus. L'acte de solidification de l'étudiant (« nous les Français ») lui permet ainsi d'argumenter et surtout de ne pas avoir à justifier davantage sa réponse (cf. la modalité appréciative « quand même » dans « on a quand même un mauvais niveau [d'anglais] »). Un retour vers l'entretien de Th_P permet de rendre compte que celle-ci a une attitude négative envers les Erasmus français de Turku et qu'elle a essayé de les éviter. Par exemple, lorsque l'intervieweur lui demande ce que ses amis de son université en France ont vécu eux-mêmes pendant leurs séjours dans différents pays, elle répond : « la vie qu'ils mènent, c'est très très similaire. Ils ont tous le même problème qu'il y a beaucoup trop de Français ». On comprend mieux alors sa réponse à la question ci-dessus, qui pourrait confirmer l'idée qu'elle a refusé tout contact avec des Français. L'intervention d'un *on*-communauté imaginée dans l'extrait analysé sert donc d'argument et d'explication en posant une certaine « vérité ».

L'argumentaire de l'extrait suivant est construit en deux parties. Pi_P commente d'une part le niveau d'anglais des Français, en se distanciant de cette catégorie (« les Français sont très mauvais en anglais »). Puis, pour expliquer sa critique, elle commence un énoncé négatif en *on* inachevé (« on est pas ») et revient à *je* pour raconter un épisode qui prouve que les Français sont, d'après elle, mauvais en anglais :

Pi_P

I : Des questions un peu plus générales. Est-ce que l'expérience Erasmus vous a fait prendre conscience de quelque chose par rapport au monde actuel ?

P : Prendre conscience que les Français sont *très* mauvais en anglais. (Rires) Et **qu'on est pas...** quand je suis retournée en France, rien que dans l'avion, j'ai entendu l'hôtesse de l'air parler anglais, je me suis dit bon... (rires) **par rapport** au reste des Européens, des Allemands etc. **on a vraiment un niveau d'anglais qui fait un peu peur**, voilà première chose et après euh... peut-être **qu'on est pas...** j'ai l'impression quand je suis rentrée en France d'être *multiculturelle d'être un peu de partout et d'avoir cette richesse là*, alors qu'avant, nous les Français, j'ai l'impression **qu'on est un peu renfermés dans notre pays**. Je sais pas. Un manque d'ouverture. Voilà ça m'a donné cette impression quand je suis rentrée.

La suite de son premier argument sur la langue anglaise propose une comparaison en faveur des autres Européens (et des Allemands). L'énoncé qui suit cette comparaison, dans lequel Pi_P semble s'inclure (« on a vraiment un niveau d'anglais qui fait un peu peur »), reprend l'idée que les Français ne sont pas bons en anglais (avec l'inclusion de l'adverbe modal épistémique *vraiment* qui appuie la critique). Cet énoncé évaluatif est similaire à l'affirmation du début et conclut cette première partie d'argumentation : « les Français sont très mauvais en anglais ». Il y a ensuite, pour le deuxième argument utilisé par Pi_P, le début d'un énoncé explicatif hypothétique en *on* inachevé (« peut-être qu'on est pas ») puis un retour à *je* qui narre un événement (« quand je suis rentrée en France ») et par lequel Pi_P se définit (« j'ai l'impression (...) d'être *multiculturelle* »). L'étudiante apporte alors une précision sur ce terme et explique que cela implique « d'être un peu partout et d'avoir cette richesse-là » (image qui apparaît souvent dans le discours des étudiants). C'est alors qu'elle s'identifie à nouveau aux Français mais, cette fois, de façon paradoxale, pour se différencier : « *alors qu'avant* nous les Français, j'ai l'impression qu'on est *un peu* renfermés dans notre pays ». Ce qui est intéressant ici, c'est qu'elle introduit cet énoncé par le temporel *alors qu'avant* dont le noyau est « nous les Français » (qui est une forme pleine de l'identification à la nationalité, *on* ne pouvant remplir ce rôle dans ce type d'énoncé). Elle définit ainsi ce qu'elle pense avoir été avant son expérience Erasmus (« un peu renfermés ») en intégrant dans son discours toute sa communauté imaginée. Ce *moi* pré-séjour Erasmus est décrit comme étant « un peu renfermés dans notre pays » (qu'elle complète en précisant qu'il s'agit d'un « manque d'ouverture » ; notons d'ailleurs à nouveau l'utilisation de l'adverbe modal « un peu » qui apparaît souvent dans le discours de nos sujets pour atténuer ce type

d'affirmations¹⁴⁹). Ainsi, un pays entier lui permet de définir son *moi* d'avant le séjour, de faire une critique et de montrer sa différence avec sa communauté imaginée au moment de l'entretien – même si elle n'est pas comme elle décrit les Français, elle s'identifie, se solidifie avec eux dans son discours (en tant que locuteur, elle donne l'impression de se placer parmi les énonciateurs contenus dans *on*). Il semble donc bien que, par le jeu des pronoms (je / on), Pi_P opère à la fois un acte dissociatif (elle s'intègre dans une communauté et se définit par elle mais elle semble la rejeter également), une critique de sa communauté imaginée et une définition de soi.

Le deuxième argument, mis en avant par Pi_P, est présent dans la réponse à la même question chez SAP_P :

SAP_P

I : Alors, une question un peu plus générale. Est ce que l'expérience Erasmus vous a appris quelque chose par rapport au monde actuel ?

S : on est ... j'ai l'impression français quoi.. **on est beaucoup trop trop centrés sur nous-mêmes**, ben je sais pas comment vous regardez l'actualité française, mais... ça me rend un peu malade, quoi. Je me dis, c'est... fin... faut voyager, quoi parce que les gens se rendent pas compte de, du ridicule et des bêtises. (...)

Il y a là aussi d'abord une hésitation (« on est... j'ai l'impression français quoi ») dont une partie peut-être perçue comme une tautologie (c.-à-d. un « *vice logique consistant à présenter, comme ayant un sens, une proposition dont le prédicat ne dit rien de plus sur le sujet* » Le petit Robert, 1986 : 1928 ; « on est français quoi ») à valeur critique implicite. Cette affirmation est d'ailleurs accentuée par l'adverbe *beaucoup* et la répétition de l'adverbe *trop* dans l'énoncé explicatif qui suit : « on est beaucoup trop trop centrés sur nous-mêmes ». Les énoncés suivants, dans lesquels SAP_P tente d'intégrer son interlocuteur pour qu'il confirme son argument (« je ne sais pas comment vous regardez l'actualité française »), essayent de justifier son argument et font tomber SAP_P dans de l'hyperpersonnel et de l'évaluatif : « ça me rend un peu malade ». L'éclaircissement de cette dernière affirmation demeure incertaine et peu claire, malgré son côté moralisateur : SAP_P utilise des termes et expressions qui ne permettent ni d'identifier le destinataire (la modalité déontique « faut voyager ») ni le référent (cf. le générique *les gens* dans « parce que les gens se rendent pas compte de, du ridicule et des bêtises »... parle-t-elle des Français ici ?). Les adjectifs et substantifs utilisés ici sont surtout affectifs : malade, ridicule, bêtises. Ainsi, la généralisation et critique portées ici sur sa communauté (dans laquelle elle s'est incluse au début par le biais de « on ») sont fermes.

Auf_P fait également preuve de solidification et de dissociation lorsqu'elle explique que son séjour lui a permis d'être confrontée aux opinions de certaines nationalités (hétéro-solidification) sur certaines questions. Elle commence son tour en parlant de l'accord général des Français sur certaines problématiques et sur le fait que les médias se concentrent essentiellement sur ces avis en France :

Auf_P

bon ben **en France on a notre avis** et la plupart du temps les médias s'entendent pour donner l'avis des Français et **là** c'est intéressant de voir l'avis des Espagnols, pareil pour l'Allemagne le problème d'immigration etc. **nous on est toujours en train de critiquer** etc. et d'un autre côté euh *on a la possibilité de voir la vision allemande des choses*, c'est ça qui est intéressant...

L'adverbe spatial « là » de la deuxième ligne de l'extrait (équivalent à Turku) commence ainsi le contraste avec l'expérience Erasmus qui ouvre à Auf_P des portes vers d'autres opinions « solides » (opinions espagnoles et allemandes qu'elle généralise et « solidifie »). Elle lance ensuite une autre représentation sur les Français exprimée en *on* (« nous on est toujours en train de critiquer », notons l'adverbe généralisant *toujours*) et termine son tour en revenant sur l'idée que le séjour Erasmus lui a permis de s'ouvrir à « la vision allemande des choses » (au singulier, avec solidification à nouveau). Il semble donc que Auf_P alterne entre deux types d'identifications formés par des énoncés en *on* : la solide

149 Patron (2007 : 158) a également identifié cette critique face aux Français dans son corpus d'entretiens avec des étudiants de retour en France.

« francité » (« on a notre avis » « on est toujours en train de critiquer ») et le moi (?) du séjour Erasmus ou bien une généralisation de son expérience (« on a la possibilité de voir la vision allemande des choses »).

3.4. CONCLUSIONS INTERMEDIAIRES I

A la fois en dehors et en dedans
Denis Diderot, 1789/2000 : 13

La première conclusion à tirer de cette deuxième partie d'analyse est que, souvent dans le corpus, le pronom « vous », dirigé vers les sujets par l'interviewer, est interprété soit comme « valeur singulière » (= JE) soit comme « valeur groupale » (= vous pluriel) soit comme les deux (= JE + VOUS Pluriel). On trouve ici une première confirmation des analyses présentées, entre autres, par Josiane Boutet (1994 : 107).

Deuxième conclusion, la frontière entre les référents pleins et vides dans le cas de la valeur groupale (*on* dans le corpus) semble facilement se dissoudre dans le discours des étudiants et les interprétations que nous en avons proposées étaient souvent multiples (Boutet, 1986 : 24 & Simonin, 1984 : 154, cf. le brouillage identitaire de Rabatel (2006) qui correspond au paradigme de liquidité énonciative, discursive et polyphonique que nous proposons) – car souvent indécidables. En effet, dans de nombreux cas, les premiers *on* d'un tour étaient identifiables puis ils laissaient place à des *on* inidentifiables. Ainsi, l'instabilité des altérités et donc des identifications semble être bien prononcée dans le corpus (cf. Boutet, *Ibid.* 116 ; Simonin 1984). De même, au niveau des stratégies discursives liées à l'apparition de *on*, il est clair, d'après l'analyse, que leurs valeurs ne sont en rien automatiques et qu'elles peuvent parfois changer d'énoncé en énoncé dans un même tour.

Un retour sur les stratégies discursives que nous avons relevées dans la partie théorique de cette étude (3.2.1.4) montre que les stratégies analysées suivantes ont été également relevées par d'autres chercheurs :

- *on* traduit l'appartenance à plusieurs communautés, pas seulement à une communauté fixe (Girin, 1994 : 26) et permet donc de partitionner ses appartenances (Boutet, 1994 : 120) ;
- marquer des différences entre activités groupales et individuelles (Boutet, 1986) ;
- l'absence de valeur référentielle peut permettre une stratégie de protection de la face (Atlani, 1984 : 23) – stratégie particulièrement observée dans la catégorie des *on* inidentifiables dans notre étude ;
- l'intervention de *on* peut avoir une valeur proverbiale (Boutet, 1994 : 119) ;
- faire intervenir une altérité dans son discours en se plaçant avec celle-ci dans un énoncé en *on* donne la possibilité d'exprimer une opinion ou faire autorité (Atlani, *Ibid.* et Fløttum, 2006 : 10).

L'intervention de différents *masques* et d'altérités multiformes collectés au fil de l'analyse, par le biais d'énoncés en *on*, a donc plusieurs fonctions dans le corpus – fonctions souvent évolutives et instables, avons-nous besoin de le rappeler. On soulignera, dans cette conclusion, l'importance à accorder aux questions posées par l'interlocuteur dans le choix des stratégies discursives opérées par nos sujets. Nous avons relevé au fil de l'analyse des cas de contradiction ou de changements de discours, opérés dans et par des énoncés en *on*, qui confirmeraient l'importance et l'influence du choix de mots et de la formulation de questions de la part de l'intervieweur (cf. 1.2.1 de cette partie).

Il est clair que l'intervention de *on* identifiables et inidentifiables multiplie les stratégies chez les étudiants : non seulement pour s'identifier (se « fondre » et/ou se distancier), mais aussi pour *utiliser l'autre, décrire sa propre altérité, se cacher, mettre une distance* entre le *moi* et le contenu d'un discours pour exprimer des idées qui semblent être paradoxales, critiques et qui pourraient par exemple faire perdre la face. De toute façon, il ressort des analyses des expériences ambivalentes à la fois entre les locuteurs et les communautés-crochets (Bauman, 2004 : 31) et les locuteurs et des groupes imaginés (nationalités entre

autres) – ambivalence mise en valeur par la présence soulignée à plusieurs reprises de modalités épistémiques incertaines. Ce que Michel Maffesoli appelle « *l'enracinement dynamique* » (1997 : 27, cf. première partie, 2.2.1) des individus contemporains mais aussi la citation de Denis Diderot en exergue traduisent bien cette duplicité que l'analyse des pronoms souligne. En témoignent également les thématiques introduites dans les énoncés en *on*. Le schéma suivant reprend les thématiques principales liées aux thèmes des identités et altérités :

SCHEMA 2 – THEMATIQUES INTRODUITES (ANALYSE I)

Vie quotidienne	=	Routine, normale + « éclate » (voyages, fêtes)
Vie de groupes	=	Tous les mêmes + tous différents Ségrégation (tous ensemble) Relations faciles + instables Proximité + Superficialité des relations Fatigue de <i>l'être-ensemble</i> Peur de l'avenir des groupes (rester en contact ?)
Les Français	=	Séréotypes (chauds, mauvais en anglais...) Trop de Français à Turku Refus de rencontrer les Français Pratique de l'anglais limitée
Les Finlandais	=	Pas de rencontres avec les Finlandais Rencontres brèves Les Finlandais n'ont pas envie de rencontrer les Erasmus
Changement de soi	=	Plus calme Oisif / peur de l'ennui Fatigue de l'autre

CHAPITRE QUATRE : ALTERNANCES PRONOMINALES - QUAND LES SOLIDES ET LES LIQUIDES SE METAMORPHOSENT

La partie précédente a permis de rendre compte des effets véhiculés par les occurrences d'énoncés en *on* identifiables dans le discours des étudiants interviewés. Ce qui suit se concentre sur ce que nous dénommons les alternances pronominales dans la première partie de cette étude (cf. 3.2.1) ou le « zapping » qui s'opère dans le choix des pronoms. Nous rappelons que l'analyse des alternances pronominales (par exemple *on* et *je*) permettra d'observer les passages entre les identifications (« masques » solides et/ou liquides) présentées par les étudiants lorsqu'ils parlent de leurs expériences en Finlande, d'émettre des hypothèses sur les masques solides et de relever aussi les enjeux discursifs et identitaires dans le corpus. Nous considérons que ces alternances sont constitutives du jeu d'identification et de la liquidité discursive mis en avant par les sujets de l'étude (cf. les travaux du récent mouvement d'analyses narratives : Bamberg, 2004a ; de Fina, 2006 : 357). Chaque marque d'alternance signale à la fois un changement de *masque* et un dialogue entre les énonciateurs qui remplissent le discours des étudiants. Finalement, rappelons que nous nous intéresserons aussi aux marqueurs de reprises et de reformulations¹⁵⁰ pour parfaire l'analyse du passage d'un pronom à un autre.

L'analyse qui a précédé a montré que l'intervention du pronom *on* dans le discours de nos sujets permettait, entre autres, de partitionner leurs appartenances, de présenter des activités groupales et individuelles, de protéger leurs faces et de généraliser. Dans ce qui suit, et afin de compléter cette analyse, nous verrons l'influence que peut avoir une alternance avec un pronom *je* sur l'intervention de *on* et vice-versa (cf. le titre de ce chapitre : les solides et les liquides se métamorphosent). En effet, la présence de *on* est souvent accompagnée d'une mise en relation avec une altérité qui ne peut être ignorée – que ce soit *je*, *tu*, *vous*, *ils*... (Boutet, 1996).

Nous ne retenons ici que les alternances à l'intérieur de paires adjacentes (question de l'intervieweur et réponse de l'étudiant). L'extrait suivant illustre ce que nous entendons par alternance pronominale :

Bi_P

B : Est-ce que je suis resté identique ? J'ai des réponses mais euh... très difficile. Ouais mais ça c'est pas seulement qu'en Finlande, j'ai, je pense, euh après longue réflexion et autre. Je pense que j'adapte ma personnalité en fonction des personnes.

I : vous pouvez donner un exemple pour expliquer ?

B : **Je ne serai pas le même** dans un milieu familial que dans un milieu amical. Ca ne sera pas du tout la même personne, si ça serait la même personne... **on sortira pas forcément les mêmes mots, les mêmes réactions**. Mais ça se fait tout seul.

Dans son dernier tour, Bi_P opère une alternance pronominale *je/on* pour apporter une réponse à la question posée par l'intervieweur. L'alternance en *on* complète, exemplifie et généralise l'argument proposé par *je*. Ainsi, Bi_P confirme ne pas être la même personne avec tout le monde par les énoncés en *on*.

Pour l'analyse qui suit, nous retenons les corpus du printemps et de l'automne 2005 afin de multiplier les exemples inédits (nous avons déjà analysé indirectement quelques occurrences d'alternances dans la partie d'analyse qui a précédé). Parmi les cas d'alternances relevés dans le corpus du printemps et de l'automne, nous avons identifié des cas d'alternances complètes (les deux pronoms de l'alternance sont suivis d'un syntagme verbal / une construction verbale et d'un complément ou bien d'un acte de parole complet) et incomplètes (l'un des pronoms demeure sans verbe). La première partie examine les alternances pronominales que nous définissons comme complètes (4.1) et la deuxième partie se penche sur les alternances incomplètes (4.2.). Le tableau suivant présente les différents types d'alternances de ces deux catégories :

150 Cf. 3.2.1 dans la première partie de cette étude. La reformulation « consiste à reprendre une donnée en utilisant une expression linguistique différente de celle employée pour la référencement antérieure » (Petit, 2002 : 490).

TABLEAU 9 – TYPES D'ALTERNANCES

Catégories d'alternances	Types d'alternances
Alternances complètes	Alternances réparatrices synonymiques (on vers je)
	Alternances justificatrices
	Alternances évaluatives
	Alternances identificatrices
	Alternances décalées
Alternances incomplètes	Alternances méta-énonciatives
	Hésitations
	Alternances inachevées synonymiques (on vers je)
	Alternances explicatives après interruption (on vers je)
	Réparations – contradictions

Afin de déceler ces alternances, nous avons « déconstruit » chaque entretien en tour de parole. Nous avons classé chaque tour selon l'utilisation qui était faite des pronoms. Les catégories suivantes ont été retenues¹⁵¹ :

1. *je*
2. *on*
3. passage *je* à *on* (*je* > *on*)
4. passage *je* à *on* puis retour à *je* (*je* > *on* > *je*)
5. passage *je* à *on* retour à *je* puis retour à *on* (*je* > *on* > *je* > *on*)
6. passage *on* à *je*
7. passage *on* à *je* puis retour à *on* (*on* > *je* > *on*)
8. passage *on* à *je* retour à *on* puis à *je* (*on* > *je* > *on* > *je*)
9. autres (tour sans pronom).

Le tableau ci-dessous présente les résultats par étudiant. La première colonne indique le nombre total de tours par étudiants. En moyenne, les entretiens sont constitués de 53,75 tours. L'entretien de V_A en contient le moins (26) alors que celui de SAP_P en a 113. Il est clair que ce chiffre n'est qu'exploratoire et indicatif car, même si les conditions d'entretien et le protocole sont les mêmes pour chaque étudiant, la durée des entretiens varie (par exemple le nombre de demandes de reformulation émanant des interlocuteurs n'étant pas programmable). La deuxième colonne du tableau permet de se rendre compte du nombre de tours qui contient des alternances pronominales dans chaque entretien. Les colonnes *je/on* présentent le nombre d'occurrences pour chacun de ces pronoms. Le reste des colonnes recense le nombre d'alternances selon les catégories retenues *supra*. Enfin, la dernière colonne indique les alternances entre les paires adjacentes qui forment un tout thématique. Par exemple, dans l'entretien de TAP_P, des alternances pronominales sont réalisées entre les paires adjacentes suivantes :

TAP_P

I : Que représente le fait d'être Erasmus dans cette vie quotidienne ?

T : **je sais pas**, on est pas vraiment dans la vie ici... dans la vie nulle part... enfin **je sais pas**, on est pas en France, on est pas finlandais non plus, on est... en fait les Erasmus sont ensemble, on ne rencontre pas vraiment les Finlandais, on reste souvent ensemble euh... donc c'est ça.

I : ça vous dérange ?

151 Le pronom *nous* a été écarté du cheminement car il était peu présent. Cf. note suivante.

T : j'aurais bien aimé rencontrer plus de Finlandais. C'est sur mais euh ça marche pas.

I : pourquoi ?

T : peut-être que nous¹⁵² aussi on est trop ensemble. Trop entre étrangers et on n'essaie pas aussi trop d'aller vers eux. Et eux n'essaient pas du tout d'aller vers nous.

TABLEAU 10 – TYPE D'ALTERNANCES PAR ETUDIANT

E.	Nombre de tours	Total alternances	je	on	Je>on	Je>on>je	Je>on>je>on	On>je	On>je>on	On>je>on>je	Autres	Inter-paires adjacentes
A_P	30	15	14	1	4	5	0	3	1	1	1	3
Bi_P	50	21	19	10	8	3	1	2	1	0	6	4
Bé_P	55	30	14	11	6	3	4	3	1	2	11	9
C_P	49	22	21	6	7	4	2	2	2	0	5	3
F_P	50	27	22	1	11	4	2	2	1	0	7	5
Lan_P	48	9	38	1	1	2	0	2	0	0	4	1
L_P	58	23	32	3	4	2	0	6	3	1	7	0
M_P	63	24	32	7	5	2	4	1	1	1	10	1
Th_P	56	21	23	15	3	5	1	2	0	0	10	6
Auf_P	51	24	23	4	9	7	6	0	0	1	1	1
Ch_P	55	33	21	1	7	15	5	1	2	2	1	2
N_P	63	30	17	16	9	7	7	2	0	1	4	6
Pi_P	37	18	15	4	2	4	2	3	2	3	2	1
PId_P	65	35	24	6	10	12	8	1	0	0	4	5
RI_P	116	53	47	16	11	6	2	3	0	0	31	7
Roz_P	64	30	31	3	8	11	2	3	0	1	5	4
SAP_P	113	41	60	12	10	4	4	3	4	0	16	8
TAP_P	61	21	37	3	7	2	3	3	1	0	5	3
A_A	58	31	25	5	3	4	4	3	1	2	14	1
Co_A	40	27	8	5	8	7	3	3	2	1	3	6
O_A	32	12	18	2	5	4	0	2	0	0	1	5
B_A	40	21	18	1	8	8	2	1	0	0	2	5
C_A	46	25	19	2	6	3	0	2	2	1	11	1
Et_A	38	21	15	2	5	6	4	0	1	0	5	3
MP_A	58	16	42	0	3	7	0	1	0	0	5	0
St_A	40	21	17	2	2	8	3	2	3	0	3	6
V_A	26	21	4	1	8	3	3	1	2	0	4	1
Ro_A	43	21	13	9	11	3	1	2	0	0	4	6
Moy.	53,75	25,71										

En conclusion du tableau, soulignons que les phénomènes d'alternances représentent environ 50% du total des tours du corpus, donc le phénomène n'est pas marginal.

Dans cette partie d'analyse, nous retenons les alternances entre *je/on* mais également les alternances dans les types de *on* recensés (par ex. *on moi + les Erasmus* suivi directement de *on moi + les Finlandais*

152 Dans certains extraits du corpus, nous retrouverons le pronom *nous* qui remplit des rôles que le pronom *on* ne peut occuper en français : pronom personnel tonique (*nous, on est...*), pronom possessif (*notre*)... Nous considérons que, lorsque *on* est proche de ces formes, *nous* sera pris en compte dans l'analyse comme équivalent à *on*.

rencontrés, phénomène observé par Atlani, 1984 et Boutet, 1986, cf. également les conclusions intermédiaires du chapitre 3 de cette partie). Nous avons recueilli dans un tableau précis ce que nous appelons le *cheminement identitaire* pour chaque tour de parole. Il s'agissait, dans ce tableau, d'inscrire chaque intervention de l'intervieweur et de l'intervisé et d'indiquer le type d'alternance opérée dans chaque tour. L'extrait du tableau *infra* nous permet d'illustrer le cheminement pronominal du début de l'entretien de Bé_P. Les colonnes A présentent les cas d'alternances réalisables (ex : je > on ; je > on > je > on...); les rangées B reproduisent les questions de l'intervieweur; les cases foncées indiquent le type d'alternances par réponse. Enfin, les formes dont le contour est en noir foncé dans le tableau permettent de se rendre compte des alternances pronominales entre paires adjacentes dont le contenu sémantique est le même.

TABLEAU 11 – CHEMINEMENT IDENTITAIRE DURANT LES ENTRETIENS

A

Bé_P.

	Je	On	je > on	je > on > je	je > on > je > on	on > je	on > je > on	On > je > on > je	Autres
I : Alors les premières questions sur la vie quotidienne en général. Tout d'abord, j'aimerais qu'en général, vous me décriviez votre quotidien actuel, votre vie quotidienne actuelle.									
I : Par ex. si on prend Paris, qu'est-ce que vous y faites ?									
I : Le weekend en général vous faites quoi ?									
I : Donc vous habitez au Student village dans un couloir. Avec combien de personnes ?									
I : des Finlandais ?									
I : Des Français ?									
I : ce sont des gens que vous connaissez bien maintenant ?									
I : vous les rencontrez ou en général ?									
I : Est-ce que c'est votre groupe principal ? Votre communauté ?									
I : vos amis français ?									
I : Donc en fait vous avez deux groupes ? Y en a d'autres ?									
I : Des Finlandais ?									
I : et à l'hôpital, vous connaissez des gens ?									
I : Vous avez simplement des rapports professionnels ?									
I : Ça vous dérange ?									

Dans le corpus, les alternances en *je* étaient principalement de cinq types : *je* vers *on*, *on* vers *je*, *je* vers *on* puis retour à *je*, *on* vers *je* puis retour à *on* et *on* vers *je* retour à *on* puis *je*. En plus du cheminement, nous avons observé chaque cas d'alternances et noté s'il était constitué en alternance complète ou bien s'il faisait partie d'une alternance incomplète. Nous voulions voir ici ce que chaque type d'alternance pouvait révéler en matière de métamorphose (liquidité/solidité identitaire). L'analyse débute avec les alternances complètes.

4.1. ALTERNANCES COMPLETES

Nous traitons cinq types d'alternances complètes identifiés dans le corpus :

- Alternances réparatrices synonymiques
- Alternances justificatrices
- Alternances évaluatives
- Alternances identificatrices multiples
- Alternances décalées

4.1.1 ALTERNANCES REPARATRICES SYNONYMIQUES : INSTABILITE ET DIFFICULTE DANS LES RELATIONS ET RENCONTRES

Les alternances observées dans le corpus peuvent servir à opérer des réparations par rapport à ce que les locuteurs sont en train d'énoncer. Par réparation, nous entendons le fait que l'interlocuteur revienne « *sur une réplique antérieure pour en modifier les effets ou la forme* » (Albert & Py, 1985 : 7). Un acte de réparation peut être issu simplement du locuteur (Schegloff, Jefferson et Sacks, 1977) parlent alors d'auto-réparation) ou bien du travail de co-construction avec son interlocuteur (hétéro-réparation, *Ibid.*, cf. Partie I, 3.2.1 de cette étude). Dans notre corpus, les occurrences du type auto-réparation (le locuteur se reprend) dans les pronoms suivent le schéma d'alternance *on* / *je*, et s'orientent toujours vers le *je*. En d'autres termes, le locuteur annonce un élément en le liquéfiant/solidifiant (*on* identifiable/inidentifiable + verbe), le corrige, et le répare en faisant tomber le *masque* liquide/solide résultant par un énoncé en *je* (faisant ainsi surgir la subjectivité du locuteur). Dans les extraits suivants, on peut noter que le début d'alternance en *on* vient en général illustrer ou expliquer un énoncé général.

L'analyse des alternances réparatrices synonymiques sert surtout à souligner l'instabilité et les difficultés des relations créées dans le cadre de l'être-ensemble Erasmus (phénomène que nous avons mentionné dans l'analyse des fonctions discursives de *on*). Les occurrences de ce phénomène ramassées dans le corpus suivent toutes cette ligne, à l'exception de l'extrait suivant, dans lequel l'intervieweur demande directement à Ro_A d'expliquer pourquoi il utilise « *on* » lorsqu'il parle de ses expériences à Turku et le pousse donc vers un commentaire sur son dire (nous verrons que l'intervieweur a souvent eu recours à cette stratégie dans les entretiens pour vérifier la réaction des étudiants). Ro_A s'identifie souvent positivement aux autres Erasmus dans son entretien. L'étudiant commence son tour de parole par une causale négative en *je* :

Ro_A

I : Vous dites toujours "on" ?

R : Oui parce que bon je vais pas parler de moi en particulier, on se sent véritablement, enfin bon je me sens véritablement intégré à un groupe.

Ro_A introduit alors un énoncé en *on* (« *on se sent véritablement* ») qu'il corrige immédiatement par un énoncé identique mais avec le pronom de la première personne du singulier (« *je me sens véritablement* »). Ce dernier est précédé de l'expression réparatrice « *enfin bon* », qui pourrait supposer que Ro_A se rend compte de son utilisation d'un nouveau *on* et qu'il se « *corrige* ». De toute façon, il est clair que l'énoncé résultant de cette réparation (se sentir véritablement intégré à un groupe) ne peut que s'appliquer qu'à Ro_A lui-même. Cette occurrence semblerait donc ne pas être de même nature que celles qui suivent car son apparition est influencée par la remarque de l'interview (« *vous dites toujours « on »* »).

Dans ce qui suit, la vision des groupes Erasmus est moins positive. On y observe une alternance complète synonymique qui montre que les relations avec les Erasmus sont vues comme étant plutôt limitées par Pld_P :

Pld_P

P : Déjà je suis loin de connaître tout le monde, déjà je sais pas combien y a d'Erasmus à Turku mais euh... enfin c'est par exemple dans cette soirée espagnole dont je vous parlais y a beaucoup de gens dans cette soirée qui habitaient dans le village étudiant et moi c'est gens là on les connaît pas enfin moi je les connais quasiment pas et après je me placerais plutôt dans des petits groupes.

L'intervieweur lui a demandé s'il sentait faire partie du groupe Erasmus. Pld_P fait référence à un récit antérieur de l'entretien (une soirée à laquelle il a participé) pour montrer qu'il ne connaît pas tout le monde (« dans cette soirée espagnole dont je vous parlais y a beaucoup de gens dans cette soirée qui habitaient dans le village étudiant »). Il affirme en *on* (négatif) puis complète par un énoncé synonymique en *je* (précédé de l'adverbe « enfin » observé à plusieurs reprises, qui opère une sorte de spécification et/ou une réparation en même temps avec la présence de *je*) qu'il ne connaît pas ces « gens-là » (avec la particule « là » qui souligne une mise à l'écart de ce groupe) et qu'il *butine* dans ces groupes. On a bien là un descriptif proche de la notion de *communautés-crochets* (concept introduit en 2.2.1.2).

Le thème de la rencontre est présent dans l'alternance opérée par Auf_P ci-dessous. Auf_P explique qu'elle n'est plus motivée pour rencontrer les autres :

Auf_P

Et puis c'est vrai que maintenant ça devient beaucoup moins naturel on rencontre enfin je rencontre des personnes nouvelles qui sont arrivées en janvier et euh c'est vrai que je fais plus l'effort de dire tu t'appelles comment tu viens d'où.

Elle indique que son envie de se présenter lors de nouvelles rencontres s'est effacée au fur et à mesure et que cela s'est empiré avec l'arrivée des nouveaux étudiants en janvier (Auf_P est restée une année académique à Turku). Elle confirme en disant : « Et puis c'est vrai que maintenant ça devient beaucoup moins naturel on rencontre enfin je rencontre des personnes nouvelles qui sont arrivées en janvier ». La subordonnée qui suit « et puis c'est vrai que » (retrouvé dans un grand nombre d'alternances réparatrices et qui sert à confirmer une opinion qui est soit partagée par des individus identifiables ou inidentifiables ou à revenir sur un argument que le locuteur a mis en avant auparavant dans l'entretien ou dans un « passé discursif ») commence par « on rencontre » et est corrigée immédiatement par le biais de « je rencontre ». Ainsi, Auf_P personnalise davantage cet énoncé (passage de sous-énonciation à sur-énonciation, cf. Rabatel, 2004).

Dans ces premiers tours, il semble donc que le locuteur souhaite d'abord se cacher derrière un masque impersonnel (souvent inidentifiable) puis il dévoile que c'est bien lui qui est le sujet du verbe de l'impersonnel. Les alternances touchent toutes au thème de la rencontre et des relations groupales, qui sont liées, comme nous l'avons vu plus haut au phénomène de groupe dans les cercles Erasmus. Dans une majorité de ces cas, un élément linguistique marque bien la frontière entre un *on* groupal, imaginaire et difficile à déterminer et le *je* : « enfin », « enfin bon » dans « on rencontre enfin je rencontre » et « et » dans « on travaille et je travaille à ce que ».

Pour résumer cette catégorie d'alternances, il semble pertinent de dire qu'un énoncé en *on* suivi d'un autre en *je* permet de révéler le référent de *on* dans ces énoncés, un *moi*, i.e. le locuteur et l'énonciateur.

4.1.2 ALTERNANCES JUSTIFICATRICES

Cette deuxième série d'alternances complètes en *je* ou en *on* permet au locuteur de mettre en avant plusieurs stratégies pour soutenir et justifier des idées et des opinions parfois gênantes ou potentiellement menaçantes pour la face (de l'interviewé mais aussi de l'intervieweur et du tiers, Boutet, 1986 : 30). Les thèmes couverts dans les alternances sont la vie quotidienne, la connaissance et la rencontre des autres, l'apprentissage du finnois, le manque d'argent pendant le séjour, et la qualité des cours offerts à Turku.

4.1.2.1 PRECISIONS PERSONNELLES : DUREE DU SEJOUR ET TYPES DE RELATIONS

Dans cette catégorie, l'interviewé semble justifier ce qu'il/elle dit en s'identifiant et donc en revêtant un autre masque. Ainsi, les premiers exemples ci-dessous débutent en *on*, alternent en *je* et opèrent un retour vers un *on-je* servant au locuteur à expliquer ce qui est énoncé par les *on*. Ils introduisent tous une comparaison entre le quotidien en France et en Finlande.

Dans le premier extrait, Ch_P compare sa vie astreignante à l'école de commerce *Sup de Co* en France à celle qu'elle a en Finlande - qui lui semble relativement inactive :

Ch_P

Ch : Parce que à *Sup de Co* on est toujours débordés, on est toujours en train de courir, on a pas le temps de manger. Donc c'est devenu bien et là maintenant on s'y fait et maintenant qu'on connaît plus de monde... *ben ça fait trois mois que je suis ici* donc bien sûr la fin c'est toujours mieux que le début. Et euh maintenant on se lève plus à 10h on se lève à 8h pour avoir le temps et comme il fait beau ça joue beaucoup aussi comme le jour se lève tôt, on se lève tôt aussi on a plus d'activités donc euh...

Elle débute son tour de parole en utilisant un *on* inclusif moi + les étudiants de *Sup de Co*, avec l'adverbe temporel et modal *toujours* dans chaque énoncé qui accentue le fait qu'il faille beaucoup travailler dans cette école et qui pourrait être un signe d'irritation (« on est toujours débordés, on est toujours en train de courir »). S'étant plainte auparavant du fait qu'elle soit relativement oisive à Turku, et ayant exprimé le contraste avec sa vie à *Sup de Co*, elle continue son tour de parole essentiellement en *on* inidentifiable pour montrer comment elle s'est habituée à cette « oisiveté ». Même si les *on* sont difficilement identifiables, il semble que la série de *on* qui précède l'alternance en *je* (« on s'y fait et maintenant qu'on connaît plus de monde ») ne corresponde pas vraiment à celle de la fin du tour (« on se lève plus à 10h on se lève à 8h... »). En effet, la première série est plutôt basée sur l'expérience personnelle de *je* (« on connaît plus de monde », Ch_P ne peut parler ici que d'elle-même) et la deuxième sur une expérience collective (les colocataires) : « on se lève à 8h ». *Je* apparaît une seule fois ici et permet une alternance pronominale qui confirme les énoncés en *on* qui le précédaient (ce qui confirmerait l'identité de ces premiers *on* – « on s'y fait et on connaît du monde »), pour expliquer à l'interviewer la durée de son séjour jusqu'au moment de l'entretien (trois mois) et justifier le fait qu'elle connaisse du monde dorénavant à Turku (« ben ça fait trois mois que je suis ici »). Cette incise personnifie donc le discours qui se déroule à propos des différents groupes dans lesquels le sujet se place par l'intermédiaire de *on*.

M_P, quant à elle, opère deux alternances *je/on* dans l'extrait suivant où elle compare ses relations sociales en France et en Finlande (la question posée touche à l'apprentissage de l'étudiante sur les autres) :

M_P

M : (...) Donc puisque en France je me repose sur un tas de personnes ici sûr que je peux pas forcément me reposer sur certaines personnes.

I : et ça vient d'où ?

M : ben en France, les personnes sur lesquelles je me repose sont très proches en tout cas **on peut leur faire confiance** alors qu'ici c'est pas que je leur fais pas confiance c'est seulement neuf mois **qu'on vit ensemble...** sûr qu'il y pas non plus...

Les deux énoncés en *on* que M_P intègre dans son discours n'ont pas les mêmes énonciateurs et ont des caractéristiques *spatiales* différentes (France/Finlande). Le premier énoncé « on peut leur faire confiance » a sans doute un énonciateur proche du *je* car M_P parle de ses propres amis en France (il ne peut donc pas être pluriel). D'un autre côté, lorsqu'elle commence à parler de ses connaissances en Finlande (« ici ») - énoncé introduit par une subordonnée concessive (alors que) - elle fait intervenir directement l'énonciateur *je* pour adoucir son discours et limiter les possibilités de perception du discours comme critiques (« c'est pas que je leur fais pas confiance », i.e. les personnes rencontrées en Finlande), et termine sa réponse par un énoncé en *on* qui exprime une action partagée avec ces tiers/personnes

(« c'est seulement neuf mois qu'on vit ensemble »), restrictive certes mais qui exprime une réalité irréfutable (cf. « ça fait six mois que je suis là » dans l'extrait analysé *supra*) - ce qui pourrait expliquer la concessive à valeur d'atténuation en *je*. L'intervention du tiers inidentifiable dans ce tour semble par conséquent servir à faire autorité sur le dire de l'étudiante.

Un retour à l'entretien permet de rendre compte d'une contradiction entre la réponse que M_P propose ici et ce qu'elle affirmait auparavant, en réponse à la question « est-ce que vous pensez que vous allez garder des contacts avec les gens ? » :

M_P

M : oui, oui, ben j'en ai gardé avec ceux qui étaient là au premier semestre. Et puis oui, je pense que oui.

I : Pourquoi ?

M : Pourquoi ? Pourquoi ? Parce que c'est c'est pas des amis temporaires, c'est des amis pour qui j'ai vraiment compris que je pouvais m'appuyer dessus quoi.

La contradiction est en fait une large atténuation marquée par l'énoncé plus personnel « c'est des amis pour qui j'ai vraiment compris que je pouvais m'appuyer dessus quoi » (cf. « alors qu'ici c'est pas que je leur fais pas confiance » dans l'extrait analysé plus haut). La thématique de la confiance du premier extrait analysé est reprise ici mais sans être remise en question, ceci étant dû sans aucun doute à la différence dans les enjeux entre les deux questions posées qui sont de nature différente. En effet, elle compare ses groupes d'appartenance en France et en Finlande dans le premier extrait alors que dans l'extrait *supra*, elle est sommée de parler de ses relations futures avec les gens rencontrés à Turku.

On voit bien dans ces deux extraits que les cas d'alternances explicatives en *je* permettent d'apporter un élément d'information important pour comprendre et adoucir le discours réaliste et parfois « critique » exprimé en *on* et donc de faire émerger la subjectivité du locuteur.

4.1.2.2 NON-RENCONTRE, NON-APPRENTISSAGE DES LANGUES ET NON-INTEGRATION : LA FAUTE DU CONTEXTE

Dans cette rubrique, et à l'inverse de celle qui précède, c'est *on* qui est au centre de l'alternance et qui sert à expliquer et à justifier ce que l'autre énonciateur (*je*) propose. Trois thématiques (négatives car synonymes d'échecs à l'étranger) sont développées dans les occurrences qui suivent : la non-rencontre, le non-apprentissage des langues et la non-intégration à la société finlandaise. Ces thématiques sont liées directement au contexte d'étrangeté traversé par les étudiants Erasmus en Finlande.

La non-rencontre

Dans le premier extrait, Auf_P explique ce qui l'empêche de « nouer des liens » avec des Finlandais à Turku. Le cas de Auf_P est intéressant car l'étudiante a un parent finlandais – ce qui laisserait à penser que son adaptation au contexte finlandais devrait être facile. Toutefois, l'étudiante commente à plusieurs reprises les problèmes « d'adaptation » qu'elle rencontre :

Auf_P

I : vous avez rencontré des Finlandais ici ?

A : non, en fait j'avais rencontré des Finlandais mais j'ai pas noué des liens avec parce que justement c'est dans ce contexte Erasmus ou euh souvent on rencontre des Finlandais et pis eux ils veulent pas parler finnois mais ils veulent parler anglais parce que justement c'est aussi leur langue natale donc ils vont pas... donc euh pour moi c'est moins naturel de parler anglais avec des Finlandais et donc c'est pour cela que je pense que je vais pas vraiment garder de contacts avec eux.

Le début du tour propose une première explication catégorique au côté éphémère des rencontres avec les Finlandais : « parce que justement c'est dans ce contexte Erasmus », qui est spécifiée dans l'alternance

« souvent on rencontre des Finlandais (...) et ils veulent pas parler finnois ». Ainsi, l'étudiante semble se masquer sous un *on* pour contextualiser ses explications (i.e. le contexte Erasmus est responsable). L'alternance en *on* lui permet aussi d'introduire une série d'interprétations qui met en scène les Finlandais (« ils » et « eux » étant des marques claires de distanciation) : « eux ils veulent pas parler finnois mais ils veulent parler anglais parce que justement c'est aussi leur langue natale donc ils vont pas... ». Si l'on regarde de près le raisonnement proposé ici, on se rend compte que la ligne argumentative est d'une part difficile à comprendre (il semble que l'énoncé « c'est aussi leur langue natale » s'applique à l'anglais) et d'autre part, inachevée (« donc ils vont pas... »). Une nouvelle alternance pronominale se fait ensuite pour tirer des conclusions personnelles de l'ensemble des explications aux rencontres temporaires avec les Finlandais : « donc euh pour moi c'est moins naturel de parler anglais avec des Finlandais et donc c'est pour cela que je pense que je vais pas vraiment garder de contacts avec eux ». Le premier énoncé est ici évaluatif et précise le fait qu'Auf_P aimerait parler finnois avec les Finlandais (« pour moi c'est moins naturel de parler anglais avec les Finlandais » ; *naturel* nous rappelle ici la « langue natale » des Finlandais ; s'agit-il d'ailleurs d'un lapsus ?). Une proposition conclusive (« donc c'est pour cela que je pense que je vais pas vraiment garder de contacts avec eux ») termine son tour et permet de se rendre compte qu'Auf_P a introduit tous les arguments précédents (avec un *on* catégorique et des énoncés mettant en scène les Finlandais) pour à la fois justifier les premiers énoncés de sa réponse (« j'avais rencontré des Finlandais mais j'ai pas noué des liens ») mais aussi pour en tirer la conclusion personnelle « donc c'est pour cela que je pense que je vais pas vraiment garder de contacts avec eux » (dans laquelle le verbe modal « penser » fait émerger la subjectivité du sujet).

A propos de la même thématique, Auf_P explique le fait qu'elle n'arrive pas à devenir finlandaise comme elle le souhaitait avant son séjour :

Auf_P

I : Donc vous sentez que votre vie ici est quand même indépendante de la société finlandaise ?

A : Oui, ça me dérange oui parce que pour moi j'aurais peut être voulu être plus... comment dire être plus dans la société finlandaise en tant que finlandaise pas en tant qu'étrangère. C'est pour cela que dans ces moments-là quand je rentre de France etc. j'ai besoin de parler finnois etc. **C'est vrai que c'est quelque chose ici que ... qu'on a pas trop développé** d'être dans la société finlandaise. Enfin certains l'ont fait parce que justement dans leurs études par exemple à Poly ils sont beaucoup plus avec des Finlandais en cours etc. donc euh ils se créent un cercle d'amis finlandais et je pense qu'ils se découvrent plus...

Auf_P a pu imaginer avant de venir à Turku que le fait que l'un de ses parents soit finlandais lui donnait le « droit » de devenir comme tout le monde en Finlande (finlandaise, cf. l'imaginaire de l'acculturation et de l'assimilation dans la première partie de l'étude, chapitre 2.3). L'énoncé « C'est vrai que c'est quelque chose ici que... qu'**on** a pas trop développé » lui permet de faire un changement pronominal (*on* est inidentifiable ici) et d'expliquer pourquoi elle n'est pas « plus dans la société finlandaise ». On peut émettre l'hypothèse que le *on* peut avoir comme référent *les étudiants étrangers* qu'Auf_P fréquente car il est suivi d'un commentaire sur d'autres étudiants étrangers (*certaines étudiants de Poly* – i.e. les IUT en Finlande ; elle partitionne ses appartenances, Girin, 1988 : 64) qui, grâce à leurs institutions d'accueil, « (...) se créent un cercle d'amis finlandais » (notons aussi la prise de distance avec ce groupe dans ce commentaire, en d'autres termes, Auf_P montre que son cas diffère). Par ce stratège, Auf_P ne se met pas directement en cause pour la non-intégration dans la société finlandaise mais accuse, indirectement, à nouveau le statut Erasmus (ou l'étrangeté Erasmus) et/ou les institutions d'accueil.

Les langues

A nouveau, la thématique des langues et des compétences langagières apparaît dans cette partie d'analyse. Liée au sentiment/statut d'étranger, cette thématique est présente chez St_A qui parle des observations qu'elle a faites sur les Finlandais (qui deviennent *les gens*, *les personnes* et *ils* dans son intervention) qui la regardent dans les bus par exemple :

St_A

I : Euh le fait d'être Erasmus, ça représente quoi dans cette vie quotidienne ?

St : Euh... je me sens différente parce ce que déjà **on parle anglais** donc euh ou quand les gens voient **qu'on parle pas bien anglais**... euh **qu'on parle pas bien finnois** tout de suite ils nous parlent en anglais et euh euh ça dépend certaines personnes peut-être plus... euh les personnes un peu plus âgées nous voient un peu comme euh... enfin dans le bus dès **qu'on parle** euh... si **on sort entre Français et qu'on parle français** euh je vois bien qu'ils nous regardent, ils doivent se dire bon c'est des étrangers encore, ou ces Français je sais pas on entend qu'eux et euh...

La réponse à la question sur l'influence du statut Erasmus sur son quotidien est centrée sur le rapport aux langues qui font partie de son quotidien (anglais, français et finnois). La réponse de l'étudiante suit le cheminement suivant : *Je* apparaît trois fois, au début (« je me sens différente ») et à la fin (« je vois bien qu'ils nous regardent » et « je ne sais pas »). Elle explique la première affirmation en *je* en faisant intervenir deux *on* différents. D'abord, elle utilise un *on* inidentifiable (suivi du verbe *parler* trois fois dont deux fois à la forme négative) : « **on parle anglais** donc euh ou quand les gens voient **qu'on parle pas** bien anglais... euh **qu'on parle pas** bien finnois ». Notons d'ailleurs ici le lapsus sur les compétences en anglais puis en finnois à la fin de cette citation qui révèlent que l'étudiante est sans aucun doute consciente de ses compétences limitées en anglais même (ce qu'elle confirme dans le reste de l'entretien). Puis, elle continue et fait intervenir un autre énonciateur qui est un *on* - Français Erasmus de Turku : « si on sort entre Français et qu'on parle français », avant de faire réapparaître un *je* (« je vois bien qu'ils nous regardent ») qui explique qu'elle a elle-même observé les gens autour d'elle – elle sort ainsi de ce groupe de Français pour faire part de ses observations et pour faire autorité (présence forte de sa subjectivité ici). A nouveau, l'intervention d'une identification à des groupes situés (les Français de Turku) permet de s'expliquer et de justifier les points mis en avant, i.e. la ségrégation et l'importance des langues dans ce phénomène. Pour finir, il est intéressant que St_A imagine la voix de Finlandais dans le bus pour souligner son étrangeté et montrer son extériorité à la société finlandaise : « ils doivent se dire bon c'est des étrangers encore, ou ces Français je sais pas on entend qu'eux ». Ceci rend son discours et ses impressions plus vivantes et donc plus crédibles.

Une autre problématique en rapport avec la Finlande et les Finlandais est le non-apprentissage de la langue finnoise. St_A se rend compte, dans ce qui suit, que connaître une langue étrangère peut mener à une meilleure intégration dans une société.

St_A

I : Sur le fait d'être étrangère, qu'est-ce que vous avez appris ?

St : (silence) euh ce qui m'a fait le plus bizarre, en fait **je me rends compte** que le langage, c'est vraiment le plus important, c'est vraiment simple quand on sait comprendre et lire, on peut tout faire moi **je suis quand même assez timide mais maintenant je me dis qu'en France** tu peux tout faire parce que tu parles français c'est tellement facile, n'importe quelle question tu comprends alors qu'ici je me suis rendue compte que la moindre question il faut bien la comprendre bien expliquer quand on parle mal anglais en plus, c'est dur, ouvrir un compte et même aller faire ses courses ou quoi, on arrive à rien lire entre finnois, anglais, et... je me suis rendue compte qu'on peut se sentir vraiment perdu quand on maîtrise pas le langage (...)

Dans son tour de parole, St_A jongle avec des énonciateurs. Le schéma suivi est le suivant : l'introduction du tour est exprimé en *je* (la langue est importante), les énoncés en *on* qui suivent expliquent cet argument (« c'est vraiment simple quand on sait comprendre et lire »), puis l'étudiant revient à *je* pour définir sa personnalité (« je suis timide ») et discuter avec elle-même sur le fait qu'elle puisse tout faire en France parce qu'elle parle français (« tu peux tout faire.. »)¹⁵³. Ces énoncés sont complétés par deux énoncés introduits par le concessif *alors que* qui permet de soutenir une comparaison temporelle et spatiale entre la France et la Finlande (« alors qu'ici je me suis rendue compte que la moindre question il faut bien la comprendre »). *On* est actif dans les énoncés formulés par St_A : savoir comprendre et lire ; pouvoir tout faire ; parler mal anglais ; arriver à rien lire en finnois, anglais ; se sentir perdu et ne pas

153 Nous reviendrons sur les phénomènes de discours représenté, présents dans cet extrait, dans le chapitre 5.

maîtriser le langage. La première intervention du *on* est positive et propose un discours idéalisé de la langue (maternelle¹⁵⁴ ?) (« quand on sait comprendre et lire, on peut tout faire »), voire proverbial (Boutet, 1994, cf. 3.2.1 de cette même partie) alors que le *on* qui suit l'alternance en *je* exprime des actes de parole négatifs (parler mal, arriver à rien, ne pas maîtriser... cf. « quand on parle mal anglais en plus, c'est dur, ouvrir un compte et même aller faire ses courses ou quoi, on arrive à rien lire entre finnois, anglais »). St_A intervient clairement en tant qu'énonciateur à deux reprises et encadre son discours (« je me suis rendue compte » exploité deux fois). La subordonnée du premier énoncé « quand on parle mal anglais en plus, c'est dur, ouvrir un compte et même aller faire ses courses ou quoi, on arrive à rien lire entre finnois, anglais » a recours à un *on* qui exprime certainement les propres expériences de St_A à Turku. La deuxième subordonnée « on peut se sentir vraiment perdu quand on maîtrise pas le langage » conclut le tour de parole et a un effet miroir avec le premier énoncé en *on* de ce tour (« quand on sait comprendre et lire, on peut tout faire »), la seule différence étant que cet énoncé est négatif et correspond à nouveau à une réalité vécue par St_A car elle ne parle pas les langues qui l'entourent au quotidien (le finnois et le suédois ; « je me rends compte que le langage, c'est vraiment le plus important, c'est vraiment simple quand on sait comprendre et lire, on peut tout faire »). On peut également émettre l'hypothèse qu'elle applique ce commentaire aux autres Erasmus.

Dans le dernier extrait, le début de la réponse est une modalité épistémique dont le subordonné est formulé en *on*:

L_P

I : Et pour les autres ? Erasmus ça représente quoi ?

L : Euh ben je pense qu'on est, aux yeux des Finlandais, on reste assez différents quand même. Moi je me sens pas vraiment intégré dans la société finlandaise.

Ce *on* (i.e. les Erasmus car la question demande directement ce que le fait d'être Erasmus représente) est opposé aux Finlandais (« je pense qu'on est, aux yeux des Finlandais, on reste assez différents *quand même* »). Le tour s'achève sur un commentaire personnel introduit par *moi je* (« Moi je me sens pas vraiment intégré dans la société finlandaise ») qui semble être une conséquence directe de ce que l'énoncé précédent en *on* proposait. Ici aussi, *je* réfléchit et donne son opinion alors que *on* caractérise le groupe Erasmus en opposition aux Finlandais. L'alternance semble donc consentir à ce que le locuteur explique sa position personnelle. Au total, *je* se rend compte et réfléchit alors que *on* est acteur dans cet extrait.

Intégration

La possibilité de s'intégrer dans un autre pays grâce à la pratique d'une langue étrangère est un autre thème récurrent dans les entretiens. N_P, dans cet extrait, s'excuse du fait qu'elle ne lise pas la version anglaise du journal national finlandais *Helsingin Sanomat* sur le site internet de celui-ci. A nouveau, un énoncé négatif en *on* (« on fait pas la démarche ») montre un recours à un autre masque pour se justifier. C'est un peu comme un reproche que N_P se fait (cf. le même phénomène dans les deux extraits *supra*), mais indirectement, par une voix en *on* – ce qui est moins menaçant pour sa face (cf. conclusions de la deuxième partie d'analyse).

N_P

N : Oui c'est dommage parce que ça enlève toute une partie de la vie quotidienne de ne pas comprendre ce qui se passe dans le pays euh de pas ... je pourrais lire sur *Helsingin Sanomat* ce qui se passe dans le pays en anglais mais c'est vrai qu'on fait pas la démarche de...

Egalement, la critique « politiquement incorrecte » de certaines affirmations sur la langue finnoise est exprimée en termes de *on* argumentatif. C'est là formellement une stratégie d'évitement. Par exemple, lorsque Roz_P parle du fait qu'elle n'a pas pu apprendre le finnois (elle pense que c'est inutile), elle tente,

154 Cf. l'illusion que les individus sont parfaits en langue maternelle chez Illman et Nynäs (2006 : 68-69) et qui ignore le plurilinguisme interne à chaque langue.

par un *on* générique, de justifier son propos (« je trouvais inutile d'apprendre une langue que je n'utiliserai pas ») :

RoZ_P

I : Et le finnois ?

R : j'ai essayé, je me suis tapée la plus mauvaise note de la classe. Honnêtement ce qui m'a énervé dans cette langue... non c'est pas vraiment dans la langue mais dans l'enseignement en fait, ça a duré un mois et demi donc c'était intensif ça me plaisait le seul souci c'est que c'est une langue très difficile et que... mine de rien on peut substituer cette langue à l'anglais dans la rue tout le monde nous comprend en anglais ici et au pire 3 euros tout le monde peut comprendre donc je me... en fait je trouvais inutile d'apprendre une langue que j'utiliserai pas, ça m'a beaucoup agacé, ça m'a beaucoup énervé ça. Donc je me suis complètement désintéressée, ça va pas me servir donc euh...

A la lecture de la transcription, on se rend compte que Roz_P prend en charge les jugements (en gras souligné avec présence d'expressions subjectives fortes telles que « ça m'a beaucoup agacé », « ça m'a beaucoup énervé ») et donne des explications à ses opinions par le biais d'énoncés en *on* inidentifiables généralisateurs. Il semble donc que, par le biais de ces énoncés, elle se cache derrière un tiers (*on* inidentifiable, on se sait pas à qui le sujet fait référence) qui lui permette de justifier ses propos et impressions sur le finnois. D'un autre côté, elle « accuse » le contexte (les gens parlent anglais dans la rue) pour justifier ses réactions personnelles vives dans son discours.

O_A parle également de l'intégration à l'étranger par la langue, terme qu'elle a déjà utilisé à plusieurs reprises dans son entretien :

O_A

I : Vous réexpliquez ce que vous entendez par ça ?

O : Y a des aspects assez durs quand même, c'est vrai **qu'on peut pas forcément lier** des liens... **on peut rencontrer** les gens mais pas approfondir la relation en fait... c'est ça, **on peut pas...** en France je suis dans mon milieu dans mon... j'ai pas de difficultés linguistiques en France, bon par exemple je sais que quand je suis dans les magasins je sais quels sont les usages ou aller chercher les choses ici, des fois je me perds un peu, je tourne en rond avant de trouver (...)

Le début de sa réponse est en *on* et généralise la situation d'étrangeté des Erasmus : « c'est vrai qu'on peut pas forcément lier des liens... on peut rencontrer les gens mais pas approfondir la relation en fait.. ». Les verbes qui suivent ces *on* sont des modaux épistémiques dans les deux énoncés, le premier étant négatif (« on peut pas forcément lier ») et le deuxième offre une possibilité (« on peut rencontrer ») qui adoucit légèrement le premier, mais en menant également à une signification négative (« on peut rencontrer les gens mais pas approfondir la relation »). Puis, O_A donne l'impression de dialoguer avec elle-même car elle utilise un confirmateur (« c'est ça ») et recommence un énoncé inachevé en *on* négatif qui alterne après l'apparition du circonstanciel de lieu *en France*. A partir de là, O_A parle de sa situation en France et compare par des énoncés personnels (« en France je suis dans mon milieu dans mon... j'ai pas de difficultés linguistiques en France »). La fin du tour, à partir d'un déictique (*ici*), fait intervenir le *je* d'O_A qui paraît déboussolée et contraire au *je* de France (« ici, des fois je me perds un peu, je tourne en rond avant de trouver »). Ainsi, on voit que la connaissance ou la pratique des langues étrangères pour s'intégrer semble être un thème qui mène les étudiants à une distanciation par *on* et à une sur-présence de leur subjectivité quand ils parlent de leur relation à la langue maternelle.

Manque d'argent

La dernière thématique de cette rubrique est celle de l'argent, qui est apparue deux fois dans le corpus lorsque les étudiantes parlent des regrets qu'elles ont par rapport au séjour. L'argent est rapporté dans les deux cas au voyage et à l'impossibilité de profiter des diverses occasions de faire du tourisme durant le séjour si le budget des étudiants est limité.

Dans l'extrait qui suit, Ch_A conclut un tour sur les regrets qu'elle a face au manque d'argent pour voyager lors de son séjour à Turku, en « moralisant » avec un « *on* est là aussi pour valider nos crédits ». L'alternance en *on* ici permet de la rassurer et de trouver une bonne raison d'éviter d'exprimer complètement ses regrets face au séjour. Entendrions-nous ici la voix de l'institution d'accueil ou d'origine qui rappelle l'étudiante « à l'ordre » ?

Ch_A

I : Est-ce qu'il y a des choses que vous regrettez déjà quelques mois après votre arrivée ?

Ch : mmmm ben j'aurais voulu faire plus de choses le weekend mais c'est point de vue financier ça bloque pas mal et euh non avec les cours c'est pas évident évident mais je me dis que bon il reste un semestre donc j'aurais encore des choses à voir et puis **on est là aussi pour valider nos crédits** et euh non non... des regrets...

A la fin de son entretien, A_P parle aussi du manque d'argent lorsqu'elle fait le point sur ses regrets. Dans son cas, on note que le sujet est plus gênant que pour Ch_A car elle multiplie la présence d'énoncés en *on* :

A_P

A : mmmm **Je pense que je regretterai** de ne pas avoir pu voyager plus en Finlande, à cause du temps et de l'argent et... oui en fait la seule chose que **je regrette** finalement au niveau du système Erasmus, c'est ce manque d'argent qui bloque finalement parce **qu'on est tellement limitée** que **on peut pas aller visiter** tous les endroits que **l'on voudrait** et découvrir tous les endroits que **l'on voudrait**.

La série de *on* à la fin de ce tour confirme d'abord la situation financière de A_P dans des tournures relativement catégoriques (« *on* est tellement limitée ») qui contient le modalisateur *tellement* qui porte un jugement de réalité, cf. Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 134). Puis, deux énoncés similaires explicatifs lui permettent de compléter son argument (avec répétition de « *l'on* voudrait ») : « *on* peut pas aller visiter tous les endroits que *l'on* voudrait et découvrir tous les endroits que *l'on* voudrait ». La différence entre ces deux énoncés est marquée par un changement de verbe : « aller visiter » et « découvrir ». A_P semble concourir ici à l'idée que le séjour Erasmus doit permettre de visiter le plus grand nombre de lieux (nous avons parlé de *boulimie de tourisme* dans Dervin, 2007a). Si l'on compare les deux extraits ci-dessous, on note une différence majeure dans la présence directe du locuteur dans ce qu'il affirme : Ch_P utilise *on* simplement pour se justifier à une reprise (« *on* est là aussi pour valider nos crédits »), alors que A_P a un recours systématique à des énoncés en *on* pour couvrir son argument principal (« au niveau du système Erasmus, c'est ce manque d'argent qui bloque »).

Il semblerait que cette dernière occurrence corresponde avant tout au *travail de figuration* de Goffman (1974 : 15). Ainsi, l'emploi des énoncés en *on* semble éviter ici au locuteur d'une part de trop se dévoiler et de se mettre en avant et d'autre part, de ne pas nuire à la face de l'intervieweur, qui pourrait se sentir embarrassé par des commentaires trop personnels.

4.1.2.3 EXPLIQUER L'ETRANGETE A SOI-MEME, L'HYPERETRANGÉISATION

Les extraits suivants laissent deviner une explication que les étudiants se donnent au sentiment d'altérité ou d'étrangeté à soi-même qu'ils ressentent parfois durant leur séjour à Turku. Nous avons défini ce phénomène comme étant une hyperétrangéisation dans notre cadre théorique (2.2.3.2).

Dissociations

C'est le cas du premier exemple dans lequel Pld_P explique clairement comment il se dissocie, à la fois dans le fond et la forme du discours, lorsqu'il répond à la question sur ses attitudes envers les autres. Dans le discours, il fait alterner les pronoms comme pour illustrer :

Pld_P

I : et avec tout le groupe Erasmus ?

P : Dans mes comportements ? ou dans l'image que je donne ?

I : Comme vous interprétez la question.

P : oui, je pense que je serais le même. Evidemment j'ai pas... ben comme partout quand **on connaît pas...** quand **on connaît personne au départ** et ben **on va pas d'emblée** sortir une blague provocante ou... les choses comme cela mais en dehors de cela, ouais, je pense que je suis à peu près le même.

Le discours est structuré par des énoncés en *je* qui traduisent l'unicité de Pld_P : « je pense que je serai le même » (au début, avec un futur générique), « je pense que je suis à peu près le même » (à la fin, le verbe est au présent). Ces énoncés entourent des énoncés en *on* qui contredisent ces affirmations personnelles (« on va pas d'emblée... »). En d'autres termes, Pld_P explique ce qu'il ne peut pas faire avec tout le monde (par exemple *blaguer dès le début de la rencontre*) et se cache sous des *on* pour atténuer et généraliser. Ces énoncés montrent que Pld_P n'est pas toujours le même. Ce détour explicatif en *on* mène au deuxième énoncé en *je* qui est atténué et moins catégorique que le premier (cf. l'emploi de l'expression modale « à peu près » dans le deuxième). Sa prise de conscience de ces actes dissociatifs est ainsi contradictoire. Il est intéressant de voir que chez un autre sujet (Bi_P), cette contradiction n'a pas été identifiée lorsque celui-ci parle du même phénomène :

Bi_P

B : Est-ce que je suis reste identique ? J'ai des réponses mais euh... très difficile. Ouais mais ça c'est pas seulement qu'en Finlande, j'ai, je pense, euh après longue réflexion et autre. Je pense que j'adapte ma personnalité en fonction des personnes.

I : vous pouvez donner un exemple pour expliquer ?

B : **Je ne serai pas le même** dans un milieu familial que dans un milieu amical. Ça ne sera pas du tout la même personne, si ça serait la même personne... **on sortira pas forcément les mêmes mots, les mêmes réactions**. Mais ça se fait tout seul.

On note que Bi_P fait ainsi alterner les pronoms (*je* vers *on*) pour expliquer sa conscience de la duplicité potentielle avec les autres mais ne se contredit pas. A partir de là, on voit à nouveau que l'intervention de *on* dans les alternances remplit des fonctions variées.

Changements de soi

Les alternances justificatrices en *on* permettent aussi de s'interroger sur les changements subis lors du séjour en Finlande. B_P, dans l'extrait qui suit, introduit une longue discussion sur le fait qu'il ait décidé de changer d'orientation professionnelle durant son séjour en Finlande en offrant des prémisses à cette remise en question par un énoncé en *on* :

B_P

I : est-ce que vous avez pris conscience de quelque chose par rapport à vous même ?

B : (silence). Ça m'a fait beaucoup réfléchir, justement cette période, je pense ce fait d'être vraiment vraiment déconnecté de tout ce **qu'on connaît ou autre**, j'ai eu une grosse période de remise en question, réflexion sur moi-même, sur mon avenir...

Ainsi, ce qui l'a conduit à changer d'avis est plutôt lié à une expérience « indéfinie » de déplacement spatio-temporel (« ce fait d'être vraiment vraiment déconnecté de tout ce **qu'on connaît ou autre** ») que personnelle. La subjectivité du locuteur apparaît ici pour constater : « j'ai eu une grosse période de remise en question » ; « ça m'a fait beaucoup réfléchir ». Serait-ce donc un signe que B_P tente d'affirmer qu'il a

du subir ce changement et qu'il n'en est pas vraiment responsable par le détour en *on* ? Ou y aurait-il simple distanciation avec le contexte (avec difficulté d'avouer/accepter cet énorme changement) ?

4.1.2.4 HYPOTHESES SUR L'ALTERITE ABSOLUE : LES FINLANDAIS

Les extraits suivants traitent exclusivement des Finlandais. Dans ceux-ci, les étudiants parlent de leurs voisins de couloir au village étudiant ou de leurs colocataires finlandais¹⁵⁵ et tentent d'expliquer soit pourquoi ceux-ci ne leur parlent pas soit le fait qu'ils ne les connaissent pas bien. Les phénomènes d'hyperaltérisation et de solidification (cf. partie 1, 2.3.2) sont identifiables ici.

Dans l'extrait qui suit, Bi_P parle de deux Finlandais qui habitent dans son couloir au village étudiant.

Bi_P

(...) A son étage...

I : Des Finlandais ? des Finlandaises ?

B : Ah exact ! Les mystères. Un vieux Finlandais. Un Finlandais d'une quarantaine d'années que j'ai croisé deux fois... j'attends toujours la réponse à mon bonjour et une autre Finlandaise euh qu'on croise assez rarement également...

Pour parler du premier Finlandais et du fait qu'il l'a croisé deux fois, Bi_P utilise *je*. Puis, il explique la même chose à propos d'une Finlandaise mais il l'exprime par un énoncé en *on* suivi du verbe *rencontrer* au présent. Cela mène à plusieurs commentaires : Bi_P a certainement rencontré le premier Finlandais, seul, deux fois alors que l'on peut se demander s'il n'a pas rencontré la Finlandaise en compagnie de ses camarades ou de ses colocataires ou bien s'il ne discute pas de ce deuxième cas avec ses camarades.

Un phénomène semble identique chez Co_A lorsqu'il parle d'un colocataire finlandais avec qui il n'a aucun contact.

Co_A

On se demande s'il est pas à la limite alcoolique ou... on sait pas ce qu'il fait, il est assez âgé... je pense pas qu'il est étudiant, on sait même pas parce que... commencer une phrase par un bonjour ou il répond pas, c'est difficile d'enchaîner.. Il doit avoir 28 ans...

Les énoncés explicatifs sont en *on* (qui correspond au locuteur et à son autre colocataire ami) dans « on sait pas », « on sait même pas » mais dans l'alternance « je pense pas qu'il est étudiant », c'est le *je* qui émet une hypothèse sur ce colocataire finlandais. Co_P se démarque ici de la symbiose du *on* pour donner sa propre explication, puis retourne au *on* pour répéter la même chose qu'au début. Finalement, on ne peut ne pas commenter le premier énoncé en *on* du tour « on se demande s'il est pas à la limite alcoolique » que Co_A n'explicite. S'agirait-il ici d'une allusion à un imaginaire sur les Finlandais (ils boivent beaucoup) ?

4.1.3 ALTERNANCES EVALUATIVES

Certains cas d'alternances sont identifiables comme étant des évaluations, c'est-à-dire que les locuteurs ont soit recours à *on* ou à *je* pour exprimer des faits, qui sont évalués systématiquement par un *je* ou un *on* – l'un contredisant l'autre. Ces alternances rappellent deux des macro-propositions narratives que Jean-Michel Adam a proposées (1985 : 48-52) et qui sont dérivées de la linguistique textuelle, qui « a pour tâche de décrire les principes (...) qui régissent les découpages et les agencements complexes de propositions au sein du système d'unité TEXTE aux réalisations toujours singulières » (2005 : 13). Parmi celles-ci, on trouve vers la fin du modèle l'évaluation¹⁵⁶ qui expose les réactions du narrateur ou d'un

155 Ces Finlandais sont très minoritaires dans les logements réservés aux étudiants Erasmus à Turku.

156 Labov (1972 : 365) appelle cette macroproposition *le coda*.

personnage face à une action et la dernière macro proposition du modèle d'Adam qui se nomme *la morale* et qui présente les conséquences des événements proposés.

4.1.3.1 ALTERNANCES CONCLUSIVES MULTIPLES

4.1.3.1.1 ALTERNANCES CONCLUSIVES EN JE

L'expérience Erasmus : réalité d'autrui (moi et les autres) vs. séparation

Dans cette catégorie, les étudiants introduisent/se fondent dans une parole d'autrui (*on*) puis interrompent en *je* pour confirmer ou contredire cette parole. Ainsi, les deux premiers extraits ont recours à l'énoncé « c'est comme cela que je l'ai ressenti » pour confirmer un ensemble d'affirmations en *on*. *Je* confirme alors que l'expérience décrite est exprimée comme étant générale par *on*.

Le premier extrait montre comment B_P généralise sa perception de son expérience en tant qu'Erasmus dans son explication « métaphorique » à la question « qu'est-ce que le fait d'être Erasmus représente pour vous ? » :

B_P

I : c'est pas la vraie vie ?

B : C'est une parenthèse. On avait notre vie bien cadrée avant et on va la retrouver après, certainement avec des modifications et il y a cela au milieu, une expérience de six mois, un an, ou c'est pas que tout est permis, mais disons qu'on est loin de tout, on perd complètement nos références et on est obligés de créer et finalement on recrée ce qu'on a envie de recréer, c'est à dire qu'en partant de chez soi on a une certaine image auprès des gens et tout et là on a une opportunité qui nous est offerte et c'est vraiment comme cela que je l'ai ressenti.

La métaphore (« c'est une parenthèse ») est suivie directement d'énoncés en *on* relativement catégoriques (« on avait... on va... on est loin de tout... on perd complètement... »), ce *on* étant ici difficilement identifiable (est-ce un *je* ?). Toutefois, le commentaire final du tour de parole, « c'est vraiment comme cela que *je l'ai ressenti* », évalue le contenu de l'ensemble des affirmations précédentes en *on* et surtout pose une conclusion personnelle, qui pourrait indiquer que les *on* d'avant pourraient être en fait un *je* mais aussi une simple répétition de la doxa ou de discussions menées avec d'autres étudiants Erasmus sur le thème. Egalement, ce dernier énoncé pourrait signifier que tout le discours en *on* correspond, en déduction, au discours personnel du locuteur. On a ici un phénomène de dissociation très clair : B_P construit les caractéristiques et les conséquences de son séjour par une distanciation en *on* qui peut prendre une forme générale, applicable à tous ceux qui sont dans cette situation, puis il reprend le dessus et montre qu'il parlait en fait de lui. Il parle donc à travers un tiers puis personnalise son discours.

Bi_P a recours au même processus lorsqu'il commente le film *L'Auberge Espagnole* :

Bi_P

I : Alors l'Auberge Espagnole, qu'est-ce que vous en avez pensé ?

B : Je trouve que c'est un film qui symbolise complètement ce qu'on vit en Erasmus. En tout cas, moi c'est comme cela que je l'ai ressenti.

Bi_P évalue d'abord le film personnellement (« *je trouve que* c'est un film qui symbolise complètement ce qu'on vit en Erasmus »). Dans un deuxième temps, il justifie son opinion en faisant intervenir un énoncé catégorique confirmateur en *on* *Erasmus* (« (...) symbolise complètement ce qu'on vit en Erasmus »). Le tour est conclu en précisant que ce qu'il a vécu lui-même correspond au film par une alternance en *je* (« moi c'est comme cela que je l'ai ressenti »). Bi_P solidifie ainsi le groupe Erasmus en affirmant que les expériences des Erasmus (de Turku) sont identiques à celle qu'il pense avoir vécue (et celle dépeinte dans le film).

De son côté, A_P utilise souvent le verbe *s'intégrer* dans son discours pour critiquer la situation en Finlande. L'intervieweur lui demande de préciser, à un moment, ce qu'elle veut dire par ce terme. Sa réponse se résume en deux énoncés au début de son tour :

A_P

I : vous pouvez expliquer « s'intégrer » ?

A : être accepté par les Finlandais, c'est à dire discuter avec eux, là c'est pas vraiment possible parce que dès **qu'on commence** à parler anglais, **on est mis tout de suite** dans une catégorie étrangère et on... ben **on a plus, on a pas franchement d'intérêts, on parle pas la langue, on est étranger...** pourquoi s'intéresser longtemps à nous parce que de toute façon, **on est de passage**. S'intégrer, oui, c'est pouvoir discuter avec les gens et pouvoir créer des liens ici et le problème c'est que ce n'est pas possible pour moi.

Ces énoncés sont suivis d'une phrase négative (« là c'est pas vraiment possible ») contenant un modalisateur de jugement de réalité, Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 133) qui décrit la perception de sa propre situation en Finlande. Puis, une série de six énoncés en *on* explique son point de vue et définit aussi sa vision de l'étrangeté Erasmus. Le tour se finit par une répétition de la définition du début (« c'est pouvoir discuter avec les gens et pouvoir créer des liens ») mais aussi par une intervention en *je* qui conclut l'ensemble et montre que la définition et les explications sont en fait plutôt fondées sur sa propre expérience du séjour Erasmus (« S'intégrer, oui, c'est pouvoir discuter avec les gens et pouvoir créer des liens ici et le problème c'est que ce n'est pas possible pour moi »). Comme *on* l'affirmait au milieu de son tour, A_P ne parle pas la langue (le finnois) ; elle parle anglais ; elle est de passage (durée de son séjour : quatre mois) et elle est étrangère.

Apprentissages

Enfin, le dernier cas d'évaluation conclusive laisse transparaître un masque personnel. Ainsi, dans l'extrait suivant, A_P tente d'expliquer ce qu'elle entend par le type d'apprentissage qu'elle a eu durant le séjour en Finlande.

A_P

I : je me suis trouvée ? Vous voulez dire ?

A : Ça veut dire que j'ai pris le temps. C'est à dire que j'étais trois ans à l'université sans vraiment réfléchir à ce que j'allais faire... enfin, si je savais plus ou moins ce que j'allais faire à la sortie mais on n'a pas le temps de se poser pendant ces trois années et de réfléchir ce qui va se passer après. Et euh y a des choix importants après la troisième année et j'avais pas le temps de les faire. Donc j'ai pris la décision de partir 9 mois et pendant 9 mois et ben j'ai vraiment pris le temps de réfléchir de me demander ce qui est vraiment bien pour moi. Et euh c'est ce temps-là qui manque dans la vie et **qu'on peut prendre à l'étranger** parce que **on est déconnecté**, comment dire ? du quotidien et des gens qui vous influencent parce qu'ils sont proches de vous, et comme **vous êtes déconnectée** de tout cela et **vous êtes seule** avec vous-même à l'étranger, c'est possible de réfléchir et comme **on est confrontés à** des choses complètement différentes, c'est possible de comment **on réagit face à** des situations différentes et de mieux se comprendre **moi ça m'a fait énormément de bien à l'intérieur**.

A_P alterne des remarques personnelles en *je* au début (un *je* passé, une identité solide « passée » ; « j'ai pris le temps »), puis des énoncés en *on* et *vous* (*vous* remplit le même rôle qu'un *on* ou *tu* génériques ici qui permettent une sous-énonciation ; Lopez-Muñoz 2006) qui expliquent et dont l'énonciateur est difficilement identifiable car imprécis : « on est déconnecté », « vous êtes déconnecté »... Enfin, on trouve un énoncé en *je* qui évalue positivement ce que *on* affirme (« moi ça m'a fait énormément de bien à l'intérieur ») et qui conclut le tour de parole. Notons encore que la réponse apportée à la question de

l'intervieweur (« je me suis trouvée, vous voulez dire ? ») est en décalage avec celle-ci, i.e. A_P ne répond pas vraiment à ce qu'on lui demande, *on* servant apparemment à rendre le discours opaque¹⁵⁷.

4.1.3.1.2 ALTERNANCES CONCLUSIVES EN ON

Relations aux autres et à soi

Dans les extraits suivants, nous observons des énoncés conclusifs en *on* dont l'énonciateur semble être le *moi* des étudiants.

Bi_P explique dans cet extrait sa réaction face au fait qu'il ne comprenne pas le finnois. Le début de sa réponse est personnel :

Bi_P

de temps en temps, si j'y pense ça me dérange euh... mais j'ai déplacé... ma curiosité par ex je la mets plus visuelle. **On s'adapte**.

Son premier énoncé en *je* est conditionnel et négatif dans le contenu (« ça me dérange »). Le second est relativement plus positif (« j'ai déplacé ma curiosité ») et est suivi d'un énoncé en *on* qui conclut le tour par une généralité permettant un commentaire sur l'adaptation exprimée dans le deuxième tour (« on s'adapte »). Cet énoncé en *on* est un peu comme si le locuteur faisait intervenir une personne extérieure à lui-même pour commenter son attitude. Il pourrait toutefois s'agir également de sa propre voix qui commente ses actes et se confesse (i.e. *je m'adapte*).

Pi_P, quant à elle, répond à la question liée à une envie éventuelle de s'échapper par une légère contradiction sur ses relations aux autres (sans même les mentionner).

Pi_P

I : depuis que vous êtes là alors ça va faire cinq mois, est-ce qu'il y a des moments où vous avez eu envie de vous échapper ?

P : Silence euh... pas particulièrement parce que ça me correspond bien. Euh... *mais c'est vrai* que si je veux m'en échapper je suis dans ma chambre et voilà. Ma chambre au village étudiant, c'est mon coin à moi, voilà, mon coin à moi. Donc je suis en retrait ou si j'ai pas envie de sortir ou euh... **on peut s'isoler** quand même. Et après euh non.

Elle affirme d'abord qu'elle n'a pas eu nécessairement envie de s'échapper, alors qu'un énoncé introduit par *mais c'est vrai que* vient remettre en question cette affirmation. La fin du tour, exprimée par un énonciateur *on* (« on peut s'isoler »), sert de conclusion au tour (elle y ajoute un « quand même » qui fait écho à « mais c'est vrai que ») et permet d'évaluer la situation (elle se rassure).

La fin de l'extrait suivant donne la possibilité au locuteur d'intervenir directement au début de celui-ci (« les gens que je connais très bien.... »). Les énoncés en *on* répondent en fait à la question qui lui est posée et donnent une explication indirecte (il y a ici dissociation très claire) :

Bi_P

I : Mais vous avez l'impression que selon les groupes avec lesquels vous êtes vous êtes un peu différente ?

B : Ah oui ! Oui parce qu'il y a des gens que je connais très bien et d'autres que je connais moins bien donc... **on se montre pas pareil et on dit pas les mêmes choses**.

¹⁵⁷ Cf. Les analyses que nous avons effectuées des discours d'Erasmus déposés sur le site des 20 ans du programme (Dervin, 2007d).

Les énoncés en *on* adoucissent ici le discours car ils ne présentent pas directement la face du locuteur, l'affirmation d'identités plurielles (« on se montre pas pareil ») est réservée à un énonciateur neutre (*on*) à valeur générique – même s'il évoque certainement *je*. L'explication de la réponse positive à la question est relativement neutre dans son contenu (« il y a des gens que je connais très bien et d'autres que je connais moins bien »). Celle-ci cède la place à la véritable réponse introduite par *donc* qui est exprimée en *on* : « on se montre pas pareil et on dit pas les mêmes choses ».

Jusqu'à présent, nous avons vu que les alternances conclusives en *on* permettent de conclure un tour mais aussi d'éviter de s'impliquer trop dans des réponses qui sont parfois controversées. L'extrait suivant complète cette interprétation et montre que les énoncés en *on* donnent l'impression que ce que vit le locuteur est indépendant de sa volonté. Ainsi, le locuteur semble jouer un rôle relativement passif face au vécu.

B_A

I : Vous pensiez que ça allait être comme cela avant de venir ?

B : Je m'étais dit que je ferais des efforts et que pour rencontrer... et c'est vrai qu'une fois **qu'on est dans le bain...**

B_A, par exemple, explique ses attentes pré-séjour en affirmant en *je* qu'il avait pensé qu'il ferait tout pour rencontrer des Finlandais. Le tour est conclu au présent par un énoncé impersonnel (« une fois qu'on est dans le bain ») qui confirme que l'étudiant est conscient de « subir » une situation – i.e. celle du statut d'étrangeté Erasmus. On notera à nouveau l'expression « c'est vrai que... » qui met deux expériences en abîme.

Dans ce qui suit, SAP_P procède de la même façon lorsqu'elle explique qu'elle avait pensé pouvoir faire des efforts pour rencontrer des Finlandais.

SAP_P

I : pourquoi ?

S : parce que je suis venue pour parler anglais, quand même, c'était le but de la manœuvre. Parler anglais et faire quelque chose de complètement différent, et puis, de se retrouver avec tous sauf des Finlandais autour de soi j'ai trouvé ça un peu dommage. J'ai essayé de me dire ... on va essayer de remanier tout ça

Elle donne d'abord ses motivations au début de son séjour à Turku : parler anglais, faire quelque chose de complètement différent et rencontrer des Finlandais. Ce dernier objectif est commenté à partir de la rupture « et puis » avec la modalité appréciative en *je* (« j'ai trouvé cela un peu dommage »). Le dernier énoncé de ce tour est ambigu. Il s'agit en fait d'un énoncé citant (« j'ai essayé de me dire ») et cité (« on va essayer de remanier tout ça ») dans lequel SAP_P se parle à elle-même. Le cité virtuel est le seul énoncé en *on* du tour, qui sert de conclusion. Ce dernier *on* ne peut être synonyme que de *je* car il représente une parole que SAP_P aurait pu se dire. Elle démontre d'ailleurs dans son entretien qu'elle est arrivée à remplir ses objectifs exprimés en *on* dans l'extrait ci-dessus :

SAP_P

I : Pour les autres ça représente quoi que vous soyez Erasmus ? Autour de vous.

S : Euh.. je suis une bête de curiosité, ben... un petit plus culturel, **on est différents...** ben... puis... dans les Finlandais que j'ai rencontrés, euh... dans mes amies finlandaises, ce sont... deux d'entre elles, ce sont des filles qui sont allées en France. Enfin, en Erasmus. **Donc on a pas mal de choses en commun mais tout à l'inverse, c'est intéressant de voir.**

La question posée à SAP_P ici était relativement imprécise car elle lui demandait « Pour les autres ça représente quoi que vous soyez Erasmus ? Autour de vous » (nous avons opté pour un très large « les autres » dans cette question, sans préciser ce que nous entendions par le terme). Dans sa réponse, SAP_P utilise deux énoncés en *on* et deux en *je*, qui alternent. Le premier énoncé en *je* apporte une réponse

directe à la question (« je suis une bête de curiosité ») suivi d'un énoncé en *on* inidentifiable qui complète (« on est différent »)(qui signifie la même chose), malheureusement, le contexte ne permet pas d'identifier ceux pour qui elle pense représenter cela. Peut-être s'agit-il des « Finlandais » en général car elle parle tout de suite après ces deux premiers énoncés « des Finlandais que j'ai rencontrés » ? SAP_P révèle aussi que ses amies finlandaises ont également été Erasmus et elle conclut (cf. *donc*) que « on a pas mal de choses en commun » mais elle n'explique pas comment ces amies la perçoivent car elle affirme implicitement ici que ces filles comprennent sa situation, l'ayant vécu elles-mêmes lors d'un échange en France. A nouveau, l'énonciateur de *on* tire une conclusion sans qu'il soit véritablement identifiable.

4.1.3.1.3 ALTERNANCES CONCLUSIVES CONTRADICTOIRES

Cette catégorie d'alternances ressemble à la catégorie des alternances conclusives en *je* (traitées plus haut) mais se différencie par le sentiment de contradiction, en termes d'identification, qu'elle engendre.

Dans la première occurrence, *je* n'intervient qu'à la fin des tours de parole pour modifier l'acte d'identification qui a été formulé auparavant. En d'autres termes, C_P semble se dédoubler (se dissocier) dans les extraits *infra* lorsqu'elle présente un *on*, dans lequel elle s'inclue. Ainsi, l'étudiante dit réagir d'une certaine façon en Finlande (C_P est montée dans un bus sans payer) et affirme par ses commentaires en *je* à la fin du tour que cela ne correspond pas à ce qu'elle pense être, ou à son identité « française » :

C_P

I : Et vous en profitez ?

C : si, la dernière fois, payer le bus pour aller à Naantali **on savait pas** que c'était payant... **on savait on pensait** que c'était payant mais **on a pas demandé on a passé comme ça mais on a pas payé**. En fait, **on savait, on pensait plus ou moins** que c'était payant 3,60 et c'est ce que G. nous avait dit et finalement **on s'était dit on va essayer de passer donc on a réussi...** mais en France **je ne le ferai pas**.

Il y a ici une manipulation claire de l'information : C_P explique qu'elle a pris le bus avec ses amies mais qu'elles n'ont pas payé. Elle affirme d'abord « on savait pas que c'était payant » puis elle continue en contredisant, « on savait on pensait plus ou moins que c'était payant » (la reprise de *on savait* dans sa forme positive marque ici la contradiction). Elle ajoute même qu'un de leurs amis (G.) leur avait dit qu'il fallait payer pour monter dans le bus. Elle raconte ensuite qu'elles ont réussi à passer sans payer mais qu'en France « je ne le ferai pas », avec donc ici un retour évaluatif du *moi*, qui fait tomber le masque groupal. A nouveau, il semble que lorsque l'étudiante présente ses actions sous un *on*, elle n'assume pas la responsabilité de ses actes (est-ce pour protéger la face de l'enquêteur ou la sienne ?).

Un cas similaire a été aussi identifié dans l'entretien de Co_A qui se fonde d'abord dans un *nous/on* français (*nous* a ici une forme tonique que *on* ne peut occuper) et explique comment les Français (de Turku ? en général ?) aiment parler de leur pays, à l'encontre des Finlandais (« on » également dans ce qui suit). Ainsi, l'étudiant se différencie de son groupe d'appartenance.

Co_A

C : (...) c'est pas évident de faire parler un Finlandais de son pays enfin... **nous on nous... on commence à nous parler de la France si on nous arrête pas, on en parle pendant trois quart d'heure** enfin **moi j'essaie pas trop d'en parler**

4.1.3.2 EVALUATIONS MARQUEES ET MULTIPLES DU LOCUTEUR : LES ERASMUS ET LES FINLANDAIS

Une autre catégorie d'alternances complètes en *je* est celle des commentaires qui encadrent des énoncés en *on*. Ces commentaires permettent d'évaluer les Erasmus. Le modèle suivi est le suivant : il y a d'abord présence d'une première expression de subjectivité de l'énonciateur directement exprimée en *je* (avec les verbes modaux évaluatifs *penser* et *trouver*) puis des explications généralisantes exprimées en *on* (*on soit tous*, *on a tous*, *on vit tous*, *nos immeubles*, etc.). Enfin un retour à *je* commente et tire les conclusions des affirmations de l'identification en *on* au groupe. Les extraits suivants mettent en scène d'abord les Erasmus versus les Finlandais (Lan_P et Ch_P) mais aussi le locuteur versus certains Erasmus (Auf_P, T_P et St_A).

Dans le premier exemple, Lan_P parle de l'ouverture du groupe Erasmus à ceux qui sont extérieurs à celui-ci :

Lan_P

I : Euh si on n'est pas Erasmus ou étranger, à votre avis est-ce que c'est difficile d'entrer dans le cercle ?

L : je pense que c'est très difficile. D'abord du fait qu'on soit tous Erasmus, on partage tous les mêmes choses, on a tous laisser des gens respectifs derrière nous, on a tous les mêmes aventures, on vit tous les mêmes choses, c'est sur et on a peu de points communs avec les Finlandais qui ont toujours vécu ici et... et je pense que pour cela c'est difficile effectivement...

Il y a un parallélisme entre le premier cas de modalité évaluative « je pense que » et celui qui conclut le tour de parole sur la difficulté des non-Erasmus à entrer dans le groupe : « je pense que c'est très difficile » et « je pense que pour cela c'est difficile effectivement ». Lan_P illustre et justifie ce qu'il avance par des énoncés en *on-Erasmus*, dans lesquels il se fonde (cf. la répétition de « on a tous »). Ces énoncés soulignent des ressemblances. Son appartenance à ce groupe lui permet ainsi d'argumenter et de marquer la différence entre le groupe des Erasmus et les Finlandais. Le retour à l'opinion de départ à la fin du tour, renforcé par l'adverbe *effectivement*, forme une sorte de parallélisme argumentatif illustré par des faits en *on*.

Ch_P a recours au même mécanisme argumentatif dans sa réponse à la même question :

Ch_P

I : Si on n'est pas Erasmus ou étrangers, c'est facile d'entrer dans le cercle ?

C : quand on est finlandais ? hum le premier pas doit être le plus dur mais je pense que le premier pas n'est pas très grand à faire, il suffit de... discuter aux soirées avec nous... on est toujours ravis qu'un Finlandais... et après une fois que c'est cela, on leur dira que... non, je pense que c'est un petit pas à faire pour eux...

Les *on* et le *nous* utilisés ici font très clairement référence aux Erasmus (même si on peut se demander s'il s'agit de ses colocataires Erasmus ou bien des Erasmus en général) car ils sont placés en opposition avec les Finlandais (« on est toujours ravis qu'un Finlandais »). De surcroît, elle fait référence aux « soirées » durant lesquelles les Erasmus se rassemblent. Le tour est encadré ici par deux modalités subjectives en *je* : « je pense que le premier pas n'est pas très grand à faire » et « je pense que c'est un petit pas à faire pour eux... » qui font émerger directement la subjectivité du locuteur.

Auf_P, de son côté, explique ses difficultés à rencontrer des individus en dehors des cercles Erasmus dans le tour de parole suivant :

Auf_P

I : en dehors de la fac vous rencontrez des gens ?

A : j'en ai rencontré mais ensuite je trouve que c'est très fermé le cercle Erasmus et pis je pense que ça dépend de l'endroit où on vit par exemple moi au début de l'année j'étais un peu déçu de ne pas habiter avec les Finlandais par exemple nos immeubles sont séparés des

immeubles des Finlandais donc y a pas beaucoup de mélange de ce côté là. Tandis que s'ils étaient... si on habitait au même étage je pense qu'on aurait plus de contacts déjà cela et ensuite le fait qu'Erasmus finalement on essaie tellement de créer cette vie Erasmus que les Erasmus restent ensemble et vont pas forcément aller vers les Finlandais je pense.

Auf_P intervient directement dans son discours lorsqu'elle donne son avis sur sa réalité ou émet des hypothèses sur les conséquences de la ségrégation dont les Erasmus sont victimes : « je trouve que... je pense que... j'étais très déçue de... ». Différents types de *on* interviennent également : le premier type de *on* (« ça dépend de l'endroit où on habite », « si on habitait au même étage... ») pourrait représenter les étudiants étrangers (et Auf_P elle-même) ; le deuxième type de *on* touche à la fois les étudiants Erasmus et les Finlandais (« on aurait plus de contacts déjà »). Ces derniers types sont relativement hypothétiques et imaginaires car Auf_P laisse entendre que cela ne se réalise pas.

On trouve un autre *on* qui est difficile à classer, avant le retour de la voix directe d'Auf_P, « on essaie tellement de créer cette vie Erasmus ». Ce *on* est ambiguë car on ne sait pas s'il s'agit des Erasmus eux-mêmes ou de l'institution qui crée ce contexte. Nous pensons qu'il s'agit ici plutôt d'une critique envers l'institution (l'université ?) qui programme les conditions de logement (nous avons d'ailleurs souligné cette critique à plusieurs reprises). La suite de cet énoncé, « les Erasmus restent ensemble et vont pas forcément aller vers les Finlandais », confirmerait cette hypothèse. Il y a là aussi distanciation envers les Erasmus (ils deviennent « les Erasmus ») malgré la forte identification avec eux au début du tour. Serait-ce pour accentuer le contexte de ségrégation décrit ? A nouveau, la sur-présence de *je* montre qu'il y a évaluations.

Les deux extraits suivants traitent uniquement des Erasmus et mettent le locuteur en dehors de certains des cercles qui forment cette communauté imaginée/crochet. Dans l'extrait tiré de l'entretien de St_A, l'étudiant débute sa réponse à la question « Vous avez l'impression que vous allez garder des contacts avec des gens que vous avez rencontrés ici ? » en exposant sa subjectivité (avec une modalité évaluative et épistémique « je pense après si on se voit pas je sais pas si ça va pouvoir durer ») et en émettant des doutes par une subordonnée conditionnelle dont le sujet est *on* :

St_A

I : Vous avez l'impression que vous allez garder des contacts avec des gens que vous avez rencontrés ici ?

St : Euh oui, je pense après si on se voit pas je sais pas si ça va pouvoir durer, je pense qu'au deuxième semestre pour ceux qui s'en vont là avant le deuxième semestre, je pense qu'on va garder des contacts, forcément au deuxième semestre parce qu'ils auront envie, ils voudront savoir ce qu'on vit et comment les autres évoluent, s'il y a du nouveau et tout ça, je pense que oui au deuxième semestre, oui après euh, je sais pas, il faut faire des efforts après pour euh... pour se revoir..

Il est clair que le premier *on* qu'il utilise désigne les gens rencontrés à Turku en général (Erasmus comme Finlandais) et le *moi* car la question l'interrogeait sur « les gens rencontrés ici ». Il continue sa réponse en utilisant à nouveau « je pense que » et un autre énoncé dont le sujet est *on*. Ce deuxième *on* évoque dorénavant seulement ceux qui vont quitter Turku avant le deuxième semestre (i.e. les Erasmus à l'automne 2005) et le *moi* (« on va garder des contacts »). Il y a donc ici restriction du groupe de gens rencontrés du début. Enfin, St_A parle d'un autre *on*, qui semble être celui des gens qui resteront à Turku pour le deuxième semestre et lui-même (« ils voudront savoir ce qu'on vit »). Son tour de parole s'achève par un parallélisme avec le début de son intervention, avec toutefois et après réflexion par le biais des énoncés en *on* examinés ci-dessus, une légère nuance du propos sur les relations post-séjour : « je pense que oui au deuxième semestre, oui après euh, je sais pas, il faut faire des efforts après pour euh... pour se revoir.. ». On a à nouveau ici un signe de l'incertitude ressentie par les étudiants face à l'avenir relationnel accentué par la présence multiple de modalités évaluatives et épistémiques.

Ri_P, quant à lui, pose un regard sur les Français qui sont en échange à Turku. Ses remarques sur cette catégorie d'étrangers sont également généralisantes :

Ri_P

I : d'accord. Donc ces petits groupes auxquels vous appartenez ici, est-ce que vous pouvez les définir ? Est-ce que vous pouvez les décrire ? Est-ce qu'ils sont vraiment distincts ou est-ce qu'ils sont... est-ce que vous retrouvez des gens dans certains groupes, ou... vous m'avez déjà dit un au troisième étage, est-ce que c'est un groupe ou pas auquel vous appartenez ?

R : (...) Et c'est ça qui est intéressant, maintenant, dans les autres groupes, à la Business School,... (silence) il y a ... les Français, on est les plus nombreux ce semestre, donc c'est vrai qu'on nous voit, et on nous entend surtout ! Non, ça aussi, c'est vrai qu'on dit que les Espagnols et les Italiens sont bruyants, ben ils sont... très expressifs, **mais je pense que les plus bruyants, c'est les Français là-bas, dans le sens où on est les plus nombreux et puis...**

Il débute son tour par une série de commentaires en *on* sur les Français à Turku (« on est les plus nombreux ce semestre, donc c'est vrai qu'on nous voit, et on nous entend surtout ! », avec présence à nouveau d'un *nous* emphatique) puis reprend la doxa sur les gens du sud qui sont également bruyants d'après lui (« c'est vrai qu'on dit que les Espagnols et les Italiens sont bruyants, ben ils sont... très expressifs », *c'est vrai* servant à confirmer cette doxa, *on* revêtant ici sa valeur de non-personne, telle que Benvéniste l'a définie) et évalue l'ensemble par une implication directe dans l'énoncé qui débute en « je pense que je pense que les plus bruyants, c'est les Français là-bas, dans le sens où on est les plus nombreux ». Celui-ci confirme ce qu'il exprime sous son masque de Français de Turku depuis le début (« on est les plus nombreux »).

4.1.4 ALTERNANCES IDENTIFICATOIRES : CONGRUENCE ENTRE LES DEUX LOCUTEURS

Cette avant-dernière catégorie d'alternance complète ne se fait plus en *on* et *je* mais entre différents types de *on*. Il nous semble pertinent de les analyser ici car ils informent également sur les changements de masques et donc sur l'identification complexe qui s'opère dans le discours des étudiants. Nous avons déjà souligné au fil de l'analyse l'instabilité et les alternances entre les *on* utilisés dans le discours des étudiants (cf. les conclusions intermédiaires I et Boutet, 1986).

Français-Erasmus-Moi

Les deux premiers exemples d'alternances sont des cas extrêmes. A_P utilise trois différents types de *on* dans sa réponse à la question « Est-ce que l'expérience Erasmus vous a fait prendre conscience de quelque chose par rapport au monde actuel ? » :

A_P

I : Des questions un peu plus générales. Est-ce que l'expérience Erasmus vous a fait prendre conscience de quelque chose par rapport au monde actuel ?

A : ben je pense que... je pense que j'avais une vision très française des choses avant et dans une certaine mesure, j'avais beaucoup d'a priori pas vraiment... euh ouais par exemple par rapport aux différentes nationalités et par rapport aux contextes des différents pays par exemple en Espagne le fait de dire toujours les Espagnols sont toujours en retard les Espagnols sont... ils sont fainçants, ils aiment pas la nuit etc. ben *on a bien vu* que c'était pas toujours le cas et euh par exemple même des problèmes politiques par exemple ***on en parle assez souvent entre nous*** le problème basque catalan etc. bon ben en France on a notre avis et la plupart du temps les médias s'entendent pour donner l'avis des Français et là c'est intéressant de voir l'avis des Espagnols, pareil pour l'Allemagne le problème d'immigration etc. ***nous on*** est toujours en train de critiquer etc. et d'un autre côté euh *on a possibilité de voir* la vision allemande des choses, c'est ça qui est intéressant...

Dans cet extrait, un *on* est facilement identifiable car il est précédé et suivi de « en France », il s'agit donc d'un *on* qui a pour référent les Français (« en France on a notre avis »). Ce *on* est comparé d'abord aux Espagnols sur la question du Pays Basque et aux Allemands pour les problèmes d'immigration. Par cette comparaison, A_P réussit à émettre des critiques envers sa communauté imaginée et à introduire des

comparaisons qui se manifestent couramment dans des contextes interculturels. A l'inverse, les deux autres *on* ne sont pas si facilement identifiables. Toutefois, nous émettons l'hypothèse qu'A_P se camoufle deux fois personnellement sous *on*. D'une part, lorsqu'elle fait intervenir le premier *on* de la série dans sa réponse (« *on a bien vu* que c'était pas toujours le cas ») pour contredire l'idée que les Espagnols aiment sortir la nuit (elle semble se placer ainsi derrière une autorité plurielle mais aussi peut-être pour s'éloigner d'un *je* qui aurait pu y croire). D'autre part, un autre énoncé en *on* à la fin du tour (« *on a possibilité de voir la vision allemande des choses* ») témoigne du fait que l'expérience Erasmus lui a permis de voir comment les Allemands traitent la situation de l'immigration dans leurs pays. Pour ces deux items, il est clair que A_P parle d'elle-même car ces éléments sont avant tout des expériences personnelles, valables uniquement pour elle-même, *on* étant donc plutôt singulier. Le dernier *on* est le plus difficile à identifier car il est imprécis : « par exemple même des problèmes politiques par exemple **on en parle** assez souvent entre **nous** le problème basque catalan etc. ». Néanmoins, il est facilement concevable qu'elle parle ici des autres Erasmus, des étrangers car il y a une mise à distance avec les Français dans la suite du tour. On voit bien, dans cette catégorie, la multiplicité des métamorphoses et des masques dans un même tour, qui confirmerait donc leur complexité.

Rencontres multiples : communautés crochets

SAP_P, quant à elle, introduit quatre types de *on* dans son discours pour parler des amis rencontrés à Turku. Les quatre masques semblent être les suivants : *je* (« le lieu où on vit », « il y a des gens avec qui on n'accroche pas », « on avait l'impression qu'il y avait quelque chose » et « présente machin alors qu'on les connaît même pas et on présente un tel (...) ») ; ses voisins et elle-même (« on est voisins, on se rencontre à la cuisine tous les jours ») ; les personnes à l'école et elle-même (« on s'est rencontrés », « on a une conversation ») et enfin, les Finlandais et elle-même (« on a discuté un jour comme ça ») :

SAP_P

I : Vos amis, vous les avez trouvés comment ?

S : ben pour ce qui est des Erasmus, le lieu où **on vit**, **on est voisins**, **on se rencontre** à la cuisine tous les jours, après, je peux devenir amis avec tout le monde dans mon couloir, mais il y a des gens avec qui **on accroche pas**... sinon, c'est ça, sinon, à l'école, ben... oui, des soirées, peut-être, où **on s'est rencontrés**, et, **on a une conversation**, ou **on avait l'impression** qu'il y avait quelque chose qui... sinon, pour les Finlandaises que j'ai rencontrées, c'était plutôt dans le cadre du sport ou alors, voilà **on a discuté** un jour comme ça, quelqu'un **nous a introduits**, parce qu'au début il y a un cercle qui fait **qu'on présente machin alors qu'on les connaît même pas** et **on présente** un tel pour que les vraies affinités se trouvent, quoi.

Elle passe donc en revue ici les personnes avec qui elle a des contacts (en fait, elle ne parle pas vraiment de ses amis comme lui demande l'intervieweur de le faire). Tout d'abord, il y a les Erasmus (ses voisins) avec un énoncé en *je* qui pose la possibilité de devenir ami avec toutes ces personnes (« je peux devenir amis avec tout le monde dans mon couloir ») puis une restriction en *on* (« mais il y a des gens avec qui on accroche pas », *on* est-il utilisé ici pour se cacher ?). Ensuite, elle introduit les personnes de son école à Turku rencontrées lors de soirées (tous les énoncés sont en *on* même pour la rencontre « on s'est rencontrés »). Enfin, le dernier groupe rencontré est celui des Finlandais. Elle commence par personnaliser ces rencontres (« les Finlandais que j'ai rencontrés ») et les rend relativement impersonnelles (tout en s'incluant dans ce *on*) par la suite (« on a discuté un jour comme ça, quelqu'un nous a introduits »). On notera ici toutefois l'intervention de *nous*, qui met en rapport direct SAP_P et les Finlandais, à qui elle a été présentée par un tiers (*on*). La fin du tour est étonnante car il est difficile d'évaluer si SAP_P parle des rencontres avec les Erasmus ou des rencontres en général « parce qu'au début il y a un cercle qui fait qu'on présente machin alors qu'on les connaît même pas ». Nous avons identifié ce dernier *on* comme étant personnel mais il pourrait être tout aussi bien général et s'appliquer aux Erasmus comme aux Finlandais. Pour résumer cette analyse, disons que SAP_P revêt plusieurs masques dans ce tour, identifiables comme inidentifiables et que cela rend sa réponse basée sur les amitiés créées comme étant très floue. Ceci confirmerait l'impression donnée par de nombreux entretiens de *l'être-ensemble*, le

sentiment de *communauté-crochet* que crée la mobilité Erasmus (ainsi que le « brouillage », Rabatel 2006 : 117).

Différents moi

Finalement, prenons un extrait supplémentaire de Pld_P qui parle des photos :

Pld_P

I : Pourquoi on prend des photos ?

P : ouais pourquoi ? Je pense que si j'avais un numérique je ferais un peu pareil quand **on a papier** ça coûte cher donc c'est tout bête quoi... je pense que si j'avais un numérique je ferais un peu pareil mais euh mais euh pourquoi ? je sais pas pour se... pour se faire des souvenirs je pense mais en même temps, ça fait un peu le truc ... ben c'est un peu faux par exemple dans une soirée où **on se fait chier, on va sourire et après on montre les photos on a toujours l'air content** sur les photos même si **on a passé une soirée de merde**... L'avantage du numérique c'est **qu'on peut effacer**.

Son tour est construit de la manière suivante : d'abord il répète une partie de la question posée par l'intervieweur en confirmant l'intérêt de la question par un « ouais » - comme s'il s'interrogeait lui-même. Puis, une modalité en *je* apparaît pour émettre une hypothèse en *on* général : « Je pense que si j'avais un numérique je ferais un peu pareil quand on a papier ça coûte cher donc c'est tout bête quoi ». Ce premier *on* est un *on* qui pose une vérité généralisable et qui explique aussi la situation de Pld_P, qui a lui-même un appareil photo « normal ». Cette explication est suivie d'une répétition mot à mot du premier tour en *je* et d'un retour vers la reprise de la question de l'intervieweur (« pourquoi ? »). Jusque là, Pld_P n'a pas vraiment répondu à celle-ci. Le début de réponse commence avec l'énoncé « je sais pas... », une hésitation (« pour se... ») et une autre apparition de « je pense » qui introduit le reste du tour. A partir de là, Pld_P va s'effacer derrière un *on* difficilement identifiable mais qui semble avoir un rapport avec ses expériences. En effet, les idées mises en avant dans : « on se fait chier, on va sourire et après on montre les photos on a toujours l'air content sur les photos même si on a passé une soirée de merde » ne peuvent que se référer aux expériences mêmes de Pld_P. Notons que les énoncés sont ici négatifs dans le sens où ils expriment des actes de dissociation très forts : il y a en effet navigation entre un *on* actif et honnête (« on se fait chier », « on a passé une soirée de merde ») et un *on* qui cache ses véritables sentiments (« on va sourire », « on a toujours l'air content sur les photos »). On a là une expression claire du jeu de duplicité et de masques. Le tour se termine sur un argument en *on* qui soutient la technologie numérique (« l'avantage du numérique c'est qu'on peut effacer ») qui continue en fait la discussion entamée au début par *je* (« quand on a papier ça coûte cher ») et qui souligne l'éphémère et l'infidèle. Ce *on* est par conséquent similaire à celui du début du tour.

4.1.5 ALTERNANCES DECALEES

L'ensemble des alternances de cette dernière catégorie est « décalé » car la transition entre ces alternances sont soit inexistantes (on passe d'un pronom à un autre sans aucun signe transitionnel ou de changement ; *enfin, je dirais, etc.*) soit illogiques et inexplicables et ressemblent à des lapsus.

Alternances décalées qui mènent à une identification

La première occurrence de cette catégorie se trouve chez Pld_P qui parle du film *l'Auberge Espagnole* :

Pld_P

I : tout à l'heure vous avez mentionné l'Auberge espagnole. Qu'est-ce que vous en avez pensé ?

P : Euh... je pense que ça donne une bonne idée c'est vrai que ça donne une bonne idée. Euh... voilà même quand il **rentre et que on se sent différent** et tout ce qu'il a pu vivre avec ces soirées... des personnes de cultures différentes etc. Chacun ses manières de faire, ses habitudes, je pense que c'est assez représentatif.

L'étudiant confirme le lien entre le film et ce que lui vit en Finlande en répétant deux fois la même idée au début de son tour : en s'impliquant directement (« *je pense* que ça donne une bonne idée ») et de façon impersonnelle (« *c'est vrai que* ça donne une bonne idée ») qui semble confirmer le premier lien (cf. « c'est vrai que »). Pld_P va même jusqu'à s'identifier très fortement avec le héros du film (« il ») lorsqu'il fait ce que nous pouvons considérer comme décalage ou lapsus dans une alternance pronominale (*il / on* se sent) : « même quand il rentre et que on se sent différent ». Pld_P revient à la suite à son opinion de départ en réaffirmant à la fin de son tour que « je pense que c'est assez représentatif ». L'expérience du héros du film est donc solidifiée.

Le moi défini en on par autrui

Dans deux cas, les étudiants alternent les pronoms *on* et *je* et font intervenir la voix d'autrui dans des énoncés en *on* qui les qualifient. Les étudiants s'inscrivent alors dans un *on* groupal plus ou moins identifiable dans le premier extrait (*on* représente les Français) et plutôt personnel dans le deuxième extrait (« qu'est-ce qu'on fait ? qu'est-ce qu'on étudie ? »). Dans les extraits qui suivent, ces voix d'autrui sont celles exclusivement de Finlandais.

Dans le premier extrait, A_P affirme qu'elle ne décline jamais son identité en tant qu'Erasmus (en *je* avec un effet de non-coïncidence du discours : « je ne dis pas que je suis Erasmus ») lorsqu'elle rencontre des individus mais en tant que Française :

A_P

I : Vous avez parlé avec des Finlandais... et quand vous vous êtes présentée en tant qu'Erasmus ?

A : je me présente jamais en tant qu'Erasmus, je dis juste que je suis français et que euh je suis en stage ici pour 3 mois mais je ne dis pas que je suis Erasmus... en général ***les gens sont assez intéressées du fait qu'on est français*** et la plupart des Finlandais que j'ai rencontrés ont eu des contacts avec la langue française donc c'est... ils étaient intéressés pour discuter avec moi.

Elle se redéfinit ensuite en tant que française par un énoncé en *on* précédé par un acteur indéfini « *les gens sont assez intéressées du fait qu'on est français* ». Il semble donc que, pour elle, son identification nationale compte car elle semble insister et utiliser son appartenance groupale (détour par le *on*) pour confirmer. A_P met ici sa nationalité et son appartenance à un état-nation en avant et semble dire que c'est sa nationalité qui attire les Finlandais.

Dans l'extrait suivant, A_P opère à nouveau une alternance pronominale pour citer directement des voix virtuelles qui parlent à son *moi* :

A_P

I : dans votre quotidienne, vous avez des contacts avec des Finlandais en dehors de la fac ?

A : pas vraiment en dehors de la fac parce que les rares Finlandais que j'ai rencontrés, c'était des étudiants, grâce à ma tutrice et euh donc comme ça sort peu des discussions universitaires, ***qu'est-ce qu'on fait ? qu'est-ce qu'on étudie ?*** et euh... tout ça, et euh, en dehors pas vraiment... sauf là le weekend dernier où je suis allée à Stockholm mais c'était organisé par l'union des étudiants et là je me suis retrouvée avec une dizaine de Finlandais et là, là c'était un peu différent, sinon, dans une journée comme cela, non, pas de contacts extérieurs.

Ces questions sont en *on* indéfini alors que le type de questionnement proposé par A_P se déroule plutôt en un à un (« qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on étudie ? »). Il ne fait pas de doute que l'étudiante, en revêtant ce *on*, souligne la distance qu'elle semble établir et généraliser entre les (« rares ») Finlandais et elle-même tout au long de son entretien.

Avant de passer aux alternances incomplètes, faisons le point sur les alternances complètes relevées et les effets afférents qui ont été identifiés : réparer un énoncé par l'intervention d'un autre pronom pour exprimer la même idée ; justifier un point de vue ou un événement ; évaluer le contenu d'énoncés proposés dans un autre pronom ; s'identifier clairement au pluriel (appartenances multiples) et s'identifier de façon décalée.

4.2. ALTERNANCES INCOMPLETES

Nous désignons par *alternance incomplète* un énoncé d'une série d'énoncés (en *je* ou *on*) qui s'achève sur une formulation incomplète (i.e. sans verbe) et laisse la place à un énoncé complet (avec verbe) qui a pour noyau un autre identifiant (pronom). Les cas examinés *infra* sont :

Alternances méta-énonciatives
Hésitations
Alternances inachevées synonymiques
Alternances explicatives après interruption
Réparations - contradictions

4.2.1 ALTERNANCES META-ENONCIATIVES

La première catégorie d'alternances tourne autour d'une expression méta-énonciative, qui est une forme de modalité. Par méta-énonciation, nous faisons référence à un énonciateur qui « *commente (...) sa propre énonciation à l'intérieur même de cette énonciation* » (Maingueneau, 2002 : 373). En d'autres termes, le discours résultant de la méta-énonciation se fait « *au sujet de c'est-à-dire renvoyant à son propre dire [de l'énonciateur] (...) relevant de l'autoreprésentation du dire en train de se faire* » (Authier-Revuz, 1995 :18). Comme nous le verrons *infra*, l'intégration d'expressions telles que *je dirais* ou bien de commentaires directs (ex : « je pense que le zoo n'est pas chouette, tiens c'est jolie cette expression » où la dernière partie de ces énoncés commente ce qui est en train de se dire). Les fonctions des méta-énonciatifs ont été relevées dans le cadre théorique : 1. l'autoréparation (« *je dis des bêtises* »), 2. Prévenir qu'un terme utilisé n'est pas adapté (« *comment dire mieux ?* »), 3. Reformuler ce qui est énoncé (« *autrement dit* »), etc.

4.2.1.1 ALTERNANCES AVEC RUPTURES

Cette catégorie suit le schéma d'alternance suivant : *on-je-on* (avec un premier énoncé en *on* incomplet). Celle-ci traite à la fois de l'intégration des étrangers et de la définition de l'étrangeté vécue par les étudiants. L'intervention de *je* (dans « je sais pas » par exemple), qui mène à une brève alternance, marque une pause dans ce qui est en train de se dire – ce *je* étant le seul des tours qui suivent.

Définition de l'intégration

Dans le premier extrait, Co_A explique ce qu'il entend par le mot *intégration* après l'avoir utilisé sans contextualisation (il a dit : « ça vraiment été une intégration facile » en parlant de son expérience à Turku) – le mot *intégration* est un mot que les étudiants semblent utiliser souvent sans vraiment pouvoir le définir si l'intervieweur le leur demande. Son tour est hésitant et se fait essentiellement en *on* (inidentifiable) avec une intervention directe en *je* qui mène à un énoncé complet en *on* :

Co_A

I : Intégration, ça veut dire ?

Co : Un nouveau groupe d'amis... enfin un nouveau groupe euh... ouais, on... enfin **je sais pas**... on a pas de famille, on n'a plus notre groupe d'amis donc tout de suite on cherche à se refaire un cercle quoi.

La réponse de Co_A semble en fait éluder la question posée car elle n'apporte pas vraiment de définition précise du terme *intégration* malgré les interventions de *on* générique dans des énoncés négatifs (« on a pas de famille, on n'a plus notre groupe »). Le méta-énonciatif, « je ne sais pas », montre ici une

hésitation dans le discours. L'intervieweur a réagi au mot intégration car Co_A l'a utilisé avant l'extrait ci-dessus :

Co_A

(...) sinon **on est avec plus de gens, on a un groupe d'amis plus nombreux** en fait parce que au début donc euh **on cherche tout de suite à s'intégrer**, à chercher du monde bon qui sont pas... qui resteront pas forcément nos amis mais euh...

I : Donc on connaît plus de monde ? Ce sont des amis ou pas ?

Co : Non **ce ne sont pas des amis mais des connaissances** y en a quelques-uns qui resteront nos amis mais d'autres qu'on ne reverra pas

Co_A donne sa définition d'intégration dans les énoncés « on cherche tout de suite à s'intégrer, à chercher du monde ». On voit dans cet extrait à nouveau la thématique de l'amitié intervenir et souligner l'instabilité des relations. Tous les énoncés sont en *on* ici et se contredisent car au début Co_A parle d'un « groupe d'amis plus nombreux » puis « [ils] sont pas... qui resteront pas forcément nos amis ». Dans le premier extrait, Co_A avait amorcé un énoncé qui reprenait le mot *amis* pour définir *intégration* : « nouveau groupe d'amis » qui était modifié par une répétition qui avait évacué le mot : « enfin un nouveau groupe ». A la fin du premier extrait, il avait complété en affirmant, dans un énoncé générique en *on*, « on cherche à se refaire un cercle ». Ce dernier est synonyme de la définition qu'il avait proposée auparavant (« chercher du monde ») et souligne à nouveau la valeur être-ensemble des relations. Il est donc clair que Co_A fait référence non pas à l'intégration à la société finlandaise mais à l'intégration dans le milieu d'étudiants étrangers en utilisant le verbe *s'intégrer*. L'intervention multiple de *on* lui donne la possibilité d'offrir des énoncés de type définitoires.

Une image imaginée

Et_A, dans ce qui suit, parle de stéréotypes sur les autres nationalités afin de répondre à la question « Et par rapport à la nationalité, est-ce que des fois c'est lourd ? On critique les Français ? ».

Et_A

I : Et par rapport à la nationalité, est-ce que des fois c'est lourd ? On critique les Français ?

E : Mais je... en fait on... enfin j'ai les mêmes représentations sur un Allemand qui va me parler ben je vais tout de suite, je vais... italien ou espagnol... les Espagnols et les Italiens c'est des machistes, les Allemands, ils boivent de la bière euh les Belges ils sont... bon ça euh c'est enregistré mais bon euh le mythe devient... en fait c'est une réalité... le Belge est... est différent, enfin les Belges sont... ils sont bizarres quoi **on... je sais pas** mais **nous on** en a deux un au premier étage un à mon *floor* et un autre en bas mais ils sont énormes quoi. C'est bizarre, je sais pas pourquoi mais... c'est comme ça mais le... donc ouais l'image de la France ça... non on a bien on a bien subi pendant les émeutes en France là ah là j'ai eu le droit à tout deux trois fois "Can you explain me what happened in France ?" mais la France... les gens ils connaissent la France mais ils la connaissent en fait ils ont une image imaginée de la France

Et_A tente d'abord de montrer que les stéréotypes sont normaux dans ce type de contexte en en faisant une liste pour certaines nationalités (les Italiens, les Espagnols, les Allemands, etc.) – sans répondre d'ailleurs directement à la question qui lui est posée. Toutefois, ce qui est intéressant ici, c'est qu'il affirme avoir les « mêmes représentations » sur les autres pays (à quoi compare-t-il ici ?). La dernière nationalité qu'il introduit est la nationalité belge mais là, il n'offre pas de stéréotypes car sa phrase est interrompue (« les Belges ils sont... »). Il met alors fin à sa liste et fait référence au tiers potentiel lié à l'enregistrement de l'entretien (« bon ah euh c'est enregistré ») puis il défend ce qu'il va dire sur les Belges en affirmant de façon catégorique « ils sont bizarres quoi ». Le premier énoncé en *on* inachevé (« on... ») qui suit laisse la place au méta-énonciatif « *je sais pas* » et est complété par un énoncé complet en *nous/on* (« nous on en a deux [des Belges] »). *Je* intervient donc ici seulement pour montrer que Et_A en tant que co-énonciateur pourrait hésiter à proposer l'explication qui va suivre. Les *nous/on* des énoncés ne peuvent faire référence ici qu'à Et_A et à ses voisins de couloir et servent d'autorité, en d'autres termes, Et_A a la possibilité, en se cachant derrière ces masques, de donner l'impression à l'interlocuteur que ce n'est pas lui uniquement qui

pense cela des Belges. Notons d'ailleurs le manque de précision et l'incohérence entre ce que Et_A annonce (« nous on en a deux ») et les détails sur chacun de ces Belges (qui sont en fait au nombre de trois : « un au premier étage un à mon *floor* et un autre en bas »). Et_A continue alors à évaluer ces Belges en utilisant un adjectif évaluatif (« ils sont énormes quoi ») qui vient compléter et préciser l'adjectif utilisé avant pour définir les Belges (« bizarres »). L'image imaginée qu'il développe ici est ainsi appuyée par l'intervention de *on* qui semble effacer sa propre subjectivité et l'aider à exprimer ce qu'il veut dire. *Je*, dans le tour, semble uniquement laisser planer un doute sur le discours et hésiter (« je sais pas »).

Après ce long détour sur l'altérité et les critiques portées sur les Belges, Et_A en arrive à la réponse à la question qui lui était posée (« Et par rapport à la nationalité, est-ce que des fois c'est lourd ? On critique les Français ? ») :

Et_A

(...) donc ouais l'image de la France ça... non **on a bien on a bien subi** pendant les émeutes en France là ah là j'ai eu le droit à tout deux trois fois "Can you explain me what happened in France ?" mais la France... les gens ils connaissent la France mais ils l'a connaissent pas en fait ils ont une image imaginée de la France

En premier lieu, Il est intéressant de voir ici le paradoxe entre l'idée avancée par Et_A à la fin de son tour (« les gens ils connaissent la France mais ils l'a connaissent pas en fait ils ont *une image imaginée* de la France ») et ce qu'il affirmait sur les Belges avant ceci (qui est une « image imaginée »). Et_A recontextualise son propos en faisant référence aux « émeutes » de l'automne 2005. Il affirme par des énoncés en *on* avoir « bien subi » pendant ces émeutes (il a recours ici à un *on* inidentifiable mais on comprend qu'il s'agit en fait des Français Erasmus (?) de Turku et de lui-même). Le reste du tour est relativement implicite. Et_A revient à *je* (« j'ai eu le droit à tout ») et fait intervenir un discours représenté en anglais qui fait participer des tiers : « can you explain to me what happened in France ? ». Par cette question en anglais, Et_A veut sans aucun doute souligner l'authenticité de ses propos. Sa critique des « gens » (i.e. ceux qui sont compris dans l'énoncé « j'ai eu le droit à tout ») n'est pas du tout claire car il n'explique pas véritablement ce qui prouverait que : « mais la France... *les gens ils connaissent la France mais ils l'a connaissent en fait ils ont une image imaginée de la France* ». En bref, la présence directe de l'énonciateur dans les énoncés en *on/je* pourrait avoir plusieurs rôles à jouer dans le discours : montrer une hésitation à répondre, se donner le temps de trouver une réponse adéquate, montrer que l'explication qui suit est une hypothèse, etc.

4.2.1.2 ALTERNANCES INTRODUITES PAR META-ENONCIATIONS EXPLICATIVES

Les méta-énonciations en *je* permettent dans certains cas d'introduire une alternance en *je* après un énoncé en *on* incomplet. Ainsi, ci-dessous, les expressions *je veux dire* et *je dirais*, permettent de basculer vers une explication plus personnelle et de laisser de côté toute explication en *on*.

Dans les deux tours de parole suivants, issus tous les deux de l'entretien de C_A (1 / 2), l'énoncé incomplet en *on* est introduit par un connecteur de type conséquence (donc... puis...). La réponse à la question débute ainsi avec le masque *on* (incomplète) et se tourne vers une réponse en *je*.

C_A (1)

I : Le fait d'être Erasmus qu'est-ce que ça représente dans cette vie ici en Finlande ?

C : Ben oui parce que c'est quand même un monde quand même un peu à côté donc on est pas... **je veux dire** y aurait pas eu Erasmus euh j'aurais pas rencontré autant de monde et euh enfin comment... **je veux dire** tous nos cours sont en anglais donc on est qu'avec des Erasmus on... les professeurs ont aussi une façon de corriger, d'être avec nous parce qu'on est Erasmus donc c'est particulier (...)

C_A (2)

I : Mais par exemple le fait d'être en coloc avec une Française ?

C : Ca va pis Isabelle, elle est sympa de Bretagne ! Et non non y avait une Allemande donc euh... puis on... je dirais elle fait des choses complètement différentes de ce que je fais, c'est pas comme si on avait les mêmes cours on a toujours des choses à se dire. (...).

Le premier on de C_A (1) est inidentifiable (« donc on est pas », même si on pourrait émettre l'hypothèse qu'elle s'identifie aux Erasmus, cf. la suite du tour) alors que le on incomplet de C_A (2) caparaçonne les référents C_A et sa colocataire (« puis on. »). La symbiose commence donc dans les deux extraits mais ne s'achève qu'après l'intervention directe de je dans la méta-énonciation (extrait 1 : « tous nos cours sont en anglais... », extrait 2 : « on a toujours des choses à se dire »).

Dans C_A (1), l'étudiante tente d'expliquer ce qu'Erasmus signifie dans sa vie de tous les jours. Elle commence par une confirmation (« ben oui », la question était une question ouverte, « qu'est-ce que ça représente dans cette vie ici en Finlande ? ») qui pourrait suggérer que l'étudiante pense que l'intervieweur s'est déjà fait une idée de la réponse. La causale qu'elle introduit pour expliquer est à la fois catégorique mais aussi incertaine (cf. la modalité épistémique « un peu ») : « c'est quand même un monde quand même un peu à côté ». Elle commence ensuite un énoncé négatif en on (« on est pas ») inachevé, qui est complété par deux méta-énonciatifs (« je veux dire »), un énoncé en je (« j'aurais pas rencontré autant de monde ») et l'énoncé « tous nos cours sont en anglais ». Il y a une différence entre l'énoncé qui suit le premier méta-énonciatif (« y aurait pas eu Erasmus euh j'aurais pas rencontré autant de monde ») et celui qui suit le deuxième (« tous nos cours sont en anglais donc on est qu'avec des Erasmus ») car le premier semble être relativement positif et neutre alors que l'autre implique un début de critique (notons le restrictif dans « donc on est qu'avec des Erasmus »). Cet énoncé en on complète la première réponse apportée à la question (« c'est quand même un monde quand même un peu à côté »). D'ailleurs, il semble là que ce dernier énoncé reprenne et complète l'énoncé inachevé qui avait suivi cette première réponse (« donc on est pas »). C_A a-t-elle d'abord souhaité intégrer un énoncé positif en je avant de lancer sa critique ? La fin du tour fait intervenir un autre tiers (les professeurs) qui confirme le fait que le statut Erasmus met les étudiants à part : « les professeurs ont aussi une façon de corriger, d'être avec nous parce qu'on est Erasmus donc c'est particulier (...) ». Ainsi, C_A montre que la ségrégation est due au système (les cours sont en anglais et les professeurs les évaluent différemment).

Dans sa description de sa relation avec sa colocataire française dans l'extrait 2, C_A explique qu'elle n'est pas dérangée du fait qu'elle partage un appartement avec une autre Française. Elle débute son tour avec deux arguments : d'abord, elle classe sa colocataire en mentionnant une de ses qualités par un affectif et sa région d'origine : « Isabelle, elle est sympa de Bretagne ! ». Il y a donc ici un jeu sur les imaginaires avec cette référence à la Bretagne. Puis C_A ajoute qu'une Allemande était aussi dans leur appartement donc que le fait qu'Isabelle soit française ne posait aucun problème. Elle sous-entend ici qu'elles pouvaient donc parler anglais ensemble. Un troisième argument est introduit ensuite et commence par être exprimé en on (C_A et sa colocataire) mais un énoncé métaénonciatif (« je dirais ») cède la place à un énoncé dont le sujet est la colocataire française (« elle fait des choses complètement différentes de ce que je fais »). Une série d'énoncés en on, facilement identifiables comme étant C_A et sa colocataire (« c'est pas comme si on avait les mêmes cours on a toujours des choses à se dire ») contribue à expliquer le fait que cela ne dérange pas C_A de partager son appartement avec une Française. L'intervention du métaénonciatif lui a permis de souligner cela (cf. les autres étudiants qui ont un discours contradictoire à propos de leurs colocataires).

4.2.2 HESITATIONS

Cette catégorie d'alternances marque le fait que les locuteurs hésitent entre revêtir un masque impersonnel et un masque personnel. Dans les extraits qui suivent, les hésitations sont réalisées d'une part par je suivi de on (toutes les deux incomplètes) ou d'autre part par un unique on.

4.2.2.1 HESITATIONS EN JE

Dans la première hésitation observée, Ri_P parle de son manque d'informations sur la Finlande et explique cette restriction par ses lacunes en finnois :

RI_P

I : d'accord. J'imagine que vous vous sentez quand même un petit peu en dehors de la société finlandaise ?

R : oui. Et ça **c'est dommage**. C'est dommage dans le sens où ... ben encore une fois, je suis dans mon monde, enfin, j'ai envie d'un autre monde et ben... déjà rien que le fait qu'on puisse pas... avoir par exemple les infos nationales en anglais, donc forcément... je pense que ça créerait un lien si ... oui, si on en avait... oui, si on pouvait se tenir au courant de ce qui se passe en Finlande, par exemple rien que pour la Constitution Européenne je... on... alors que ça nous concerne aussi puisqu'on sait pas ce qui se passe en Finlande par rapport à ça, enfin, c'est... c'est un exemple comme ça mais **c'est dommage**.

Cette plainte lui permet d'offrir une réponse à la question sur son isolement dans la société finlandaise. Il évalue d'abord la situation au début de son tour (répétition de l'évaluatif « c'est dommage », qui réapparaîtra à la fin du tour) puis apporte son avis sur sa situation personnelle, qu'il définit comme isolée, ainsi qu'une réparation qui exprime son souhait d'intégration : « je suis dans mon monde, enfin, j'ai envie d'un autre monde » (présence du méta-énonciatif enfin). Les explications et hypothèses qui suivent ces deux énoncés sont essentiellement en *on* et se concentrent donc sur la difficulté à accéder à de l'information : « le fait qu'on puisse pas avoir par exemple les infos nationales en anglais ». Je intervient alors pour donner son avis dans la modalité (« je pense que ça créerait un lien ») alors que les hypothèses explicatives continuent en *on* (« si on en avait... oui, si on pouvait se tenir au courant de ce qui se passe en Finlande »). Donc, d'une part il semble que Ri_P soit conscient des mécanismes de ségrégation et d'autre part, il se place derrière ces *on* inidentifiables pour proposer ces solutions à la ségrégation des Erasmus. Finalement, l'étudiant prend un exemple tiré de l'actualité du moment (la constitution européenne qui venait juste d'être rejetée en France) pour illustrer davantage. C'est là où l'alternance incomplète prend place et laisse supposer une hésitation et rupture thématique : « je... on... alors que ça nous concerne aussi ». Le reste du tour s'opère par des énoncés en *on* donc on peut supposer que l'hésitation en *je* est en fait une indication que Ri_P parle en fait de lui-même dans les énoncés en *on*.

4.2.2.2 HESITATIONS EN ON - HESITATIONS LIQUIDES

Les hésitations en *on* sont suivies d'une réparation en *je* ou par un syntagme nominal.

A_A, dans l'extrait suivant, explique qu'Erasmus est un test pour la vie à l'étranger (« on a des réactions qui sont par moment différentes à ce qu'on avait envisagé ») et que ce test a des conséquences (« du coup ») sur l'état psychologique durant le séjour :

A_A

I : Euh l'expérience jusqu'ici ça vous a fait prendre conscience de quelque chose ? par rapport à vous même, par rapport aux autres ou au monde actuel ?

A : euh que c'est pas si évident de se faire accepter dans une population étrangère même si c'est l'Europe...

I : Donc dans une population étrangère donc ça veut dire dans un pays étranger ?

A : En fait je... dans ma vision liée à l'Europe et en plus l'étranger. Mais euh parce que j'avais envisagé différents projets à l'étranger en dehors des échanges universitaires et euh je je dirais que l'échange Erasmus était une sorte de test (rires) ce qui fait que euh oui on a des réactions qui sont par moment différents à ce qu'on avait envisagé (rires) et euh... du coup on euh... oui... on... euh **pour ma part**, j'ai beaucoup réfléchi sur moi-même et euh (silence) et ça fait... ça fait prendre conscience de certaines réflexions sur **notre population** même je dirais parce que euh... ok on

rentre dans une société on se dit comment ça marche... alors y a des modes de vie modes alimentaires, modes d'échanges et euh... et du coup j'ai remarqué qu'on fait toujours la référence par rapport à... là... à son pays... normal seule référence qu'on a... et euh en ce qui me concerne je ne me suis jamais considérée trop française parce que pour moi je ne représentais pas le stéréotype d'une Française et euh... finalement (rires) en arrivant ici quand je discute avec les gens, je suis le stéréotype même de la Française ce qui est...

Dans son premier énoncé en *on* du tour, « on a des réactions qui sont par moment différents à ce qu'on avait envisagé », A_A fait preuve de double dissociation, d'abord en se regardant de loin (« on ») puis en expliquant que certaines réactions ne sont pas toujours contrôlables. Puis, l'alternance incomplète est réalisée avec deux débuts d'énoncés en *on* inachevés (« on euh... oui... on... euh... ») et laisse la place à un énoncé plus personnel : « pour ma part, j'ai beaucoup réfléchi sur moi-même » oriente vers le terme « notre population », i.e. cette réflexion sur le *moi* se transforme en réflexion sur l'appartenance nationale, donc sur l'imaginaire. Les conclusions de ce retour sur soi sont exprimées ensuite par des alternances entre des énoncés en *je* (« je dirais », « j'ai remarqué que ») et une série d'énoncés génériques, indirects et indéfinis (« ça fait prendre conscience de certaines réflexions sur notre population », « on rentre dans une société on se dit comment ça marche » et « on fait toujours la référence par rapport à... là... à son pays »). Ainsi, par ces derniers, A_A semble prendre une position d'observatrice. Cette position s'achève dans la conclusion de la fin de ce tour qui semble en fait apporter une réponse à la question posée à l'origine, après une longue digression : « l'expérience jusqu'ici ça vous a fait prendre conscience de quelque chose ? Par rapport à vous même, par rapport aux autres ou au monde actuel ? ». La fin de ce tour permet aussi de clarifier la première réponse qu'elle avait apportée : « c'est pas si évident de se faire accepter dans une population étrangère même si c'est l'Europe » :

A_A

(...) en ce qui me concerne je ne me suis jamais considérée trop française parce que pour moi je ne représentais pas le stéréotype d'une Française et euh... finalement (rires) en arrivant ici quand je discute avec les gens, je suis le stéréotype même de la Française ce qui est...

La réponse à la question de départ montre à nouveau qu'A_A a recours à un imaginaire sur sa communauté nationale pour se définir et expliquer ce qu'elle a appris sur elle-même. Il semble intéressant ici d'examiner ce qu'elle entend par « le stéréotype d'une Française ». Regardons de près la suite de l'entretien :

A_A

I : Mais vous avez pris conscience de cela ? Ou est-ce que c'est parce que les autres vous ont dit tu corresponds...

A : Parce que **ils m'ont dit cela** et que au fur et à mesure **ça c'est démontré vrai**...

I : Alors par ex quoi ?

A : Du genre euh **patriotisme**...

I : C'est pas international ça d'aimer son pays ?

A : euh... ça dépend... ça dépend réellement **bon après faut pas se fixer aux stéréotypes... on est tous individuels** mais euh mais dans les différents pays ou j'ai visités... parce que je fais la comparaison aussi bon je suis jamais restée plus d'un mois dans un pays donc euh... c'est différent quand même mais dans les différents pays que j'ai visités non **y a pas cette notion de patriotisme** dans tous les pays ce qui fait que... euh là... **l'image des stéréotypes on les retrouve quand même y a toujours une part de vérité**

Pour commencer, A_A reprend l'hypothèse émise par l'intervieweur et met en scène un tiers (« ils m'ont dit cela », i.e. les autres). Puis, elle propose une deuxième explication (« ça s'est démontré vrai... ») qu'elle va développer en donnant l'exemple du patriotisme à l'appel de l'intervieweur. Elle explique ensuite en quoi le patriotisme est spécifique à la France (sans mentionner le nom du pays d'ailleurs) dans une réponse partiellement paradoxale. Elle commence cette réponse en laissant planer un doute sur l'argument

« orienté » de l'intervieweur (« C'est pas international ça d'aimer son pays ? ») en répétant « ça dépend... ça dépend réellement ». A la suite, elle fait un aparté qui est en contradiction complète avec ce qui a précédé (« je suis le stéréotype d'une Française ») et pour relativiser le propos qui va suivre : « bon après faut pas se fixer aux stéréotypes... on est tous individuels ». Le sujet *on* est ici très générique et semble englober tous les êtres humains. Le connecteur contre-argumentatif *mais* (répété deux fois) vient alors contredire cet aparté en faisant intervenir la voix d'A_A qui apparaît comme ayant de l'expérience de l'altérité qui lui sert d'autorité (auto-autorité) : « mais euh mais dans les différents pays où j'ai visités... parce que je fais la comparaison... ». A nouveau, après ce témoignage, une légère modération vient déstabiliser son discours : « aussi bon je suis jamais restée plus d'un mois dans un pays donc euh... », pour enfin laisser la place à un énoncé conclusif catégorique qui reprend l'argument principal d'A_A : « c'est différent quand même ». La fin du tour contredit également ce qu'elle énonçait au début :

- « bon après faut pas se fixer aux stéréotypes » (début du tour)
- « non **y a pas cette notion de patriotisme** dans tous les pays ce qui fait que... euh là... **l'image des stéréotypes on les retrouve quand même y a toujours une part de vérité** » (fin du tour)

En bref, A_A confirme et justifie ici son sentiment d'être « le stéréotype d'une Française » et établit une morale à la fin de sa réponse en *on* pour donner de la force à son argument (*je* a jusque là témoignait depuis l'alternance). D'ailleurs, A_A revient sur la notion de stéréotype à la fin de son entretien et se contredit à nouveau. Tout au long de l'entretien, elle a décrit ses amis et ses connaissances à Turku comme étant sa « famille ». A la question « Est-ce que vous considérez les gens qui font partie de votre "famille" ici comme des représentants de telle ou telle nationalité ou est-ce que au fur et à mesure vous oubliez un peu ? », A_A répond :

A_A

A : je crois que j'ai jamais vraiment attaché la notion de nationalité à... aux personnes

I : Ca vous arrive quand même de classer les gens ? Si vous n'aimez pas quelqu'un ?

A : C'est rare que je n'aime pas quelqu'un et en général je réfléchis il peut y avoir des... des choses qui me déplaisent mais je réfléchis toujours au pourquoi de la chose et si euh euh je ne me sens pas l'aise avec la personne, je n'irai pas plus loin, c'est tout et **à de là à les rattacher à une nationalité, non je ne pense pas (...)**

A_A explique clairement qu'elle n'a pas recours aux stéréotypes nationaux, même si elle n'aime pas la personne (« à de là à les rattacher à une nationalité, non je ne pense pas », notons ici l'incertitude exprimée par l'énoncé épistémique). Un retour à l'entretien permet de repérer par exemple ce qu'elle dit sur les Finlandais (« les gens » dans ce qui suit) et qui contredit cet argument :

A_A

I : Par rapport à la société finlandaise, vous vous sentez comment ?

A : J'ai envie de... c'est un peu marrant de... parce que dans les premiers temps, c'était une grande découverte de voir que **les gens sont assez fermés ici** et que c'est très très dur de réagir face à eux.

4.2.3 ALTERNANCES INACHEVEES SYNONYMIQUES

Les alternances inachevées de cette catégorie suivent le modèle suivant : le premier pronom est situé dans un énoncé incomplet puis cet énoncé est formulé par l'autre pronom - les deux énoncés étant synonymiques. On trouve en général dans le corpus des énoncés en *on* vers *je* (sauf dans le dernier extrait ci-dessous). Les thèmes traités dans ces alternances sont : le logement, la connaissance des autres, le temps en Finlande et l'expérience de la vie. Il semble que ces alternances inachevées ressemblent parfois à des lapsus.

Dans le premier extrait qui traite de la vie quotidienne des Erasmus, C_P fait intervenir un unique *je* pour effectuer une alternance incomplète qui explique qu'elle habite en dehors de la ville.

C_P

I : Alors euh cette vie quotidienne est-elle différente de ce que vous avez vécu par exemple en Australie ou bien en France ?

C : Ah oui, c'est comme vous l'avez dit au début de l'année aux présentations, c'est la bulle Erasmus, c'est-à-dire on... par exemple le soir on sait jamais ce qu'on va faire on va toujours chez des gens et pis comme on... i'habite à Ritsinkuja c'est comme une espèce de petit village donc on va être tout le monde chez les gens et donc c'est vrai on sait jamais de quoi va être fait la soirée, on sait jamais où on va et pis même les méthodes de travail ici sont complètement différentes de celles à Sciences Po donc...

Le reste des énoncés sont en *on* inidentifiables et décrivent des activités rituelles, généralisantes et non contextualisées : « on va toujours chez des gens » ; « on va être tout le monde chez les gens » ; « on sait jamais où on va ». Notons la présence d'adverbes temporels (jamais, toujours) et des noms imprécis (« tout le monde », « les gens ») qui accentuent la routine et l'approximation. L'alternance incomplète permet toutefois à C_P d'intervenir directement et de poser son propre contexte de rencontres et de communication avec les « gens » : « et pis comme on... i'habite à Ritsinkuja c'est comme une espèce de petit village ». Il est d'ailleurs intéressant que ce petit détour débute par une hésitation en *on* (elle partage son appartement avec deux autres étudiantes, a-t-elle voulu commencer à parler en leur nom ?).

MP_A opère également une alternance incomplète lorsqu'elle parle des personnes qu'elle a rencontrées à Turku :

MP_A

I : Est-ce que cette vie quotidienne est semblable un peu à celle que vous avez en France ?

M : Ben c'est différent, en France y avait mon... mon copain donc euh c'est différent, on vit avec des filles qu'on... que je ne connaissais pas au début donc il faut quand même faire des sacrifices, des concessions euh apprendre avec chaque fille et ses manières et ses coutumes, bon... (...)

L'étudiante commence son énoncé avec une comparaison entre le contexte finlandais et français et justifie la différence entre les deux (cf. l'intervention du « copain » pour le contexte français). MP_A commence alors directement à la suite un énoncé en *on* (« on vit avec des filles »), continue avec un autre *on* dans une relative qualificative qui suit *des filles* et abandonne l'énoncé en *on* pour exprimer l'idée revêtue par celui-ci en *je* (« que je ne connaissais pas au début »). Le retour dans le passé (« au début ») permet à la fois à MP_A un nouveau saut spatio-temporel mais aussi de déterminer qu'elle se cache en fait sous le premier masque *on*.

Dans ce qui suit, Ri_P explique son intérêt nouveau pour le sport et son besoin de « lâcher de l'énergie » et de « s'échapper » à la salle de sport de l'université lors de son séjour à Turku :

Ri_P

I : s'échapper de quoi ?

R : ben, même, même si ... la vie ici me plaît, il y a toujours des manques par rapport à la France, quoi qu'il en soit. Je pense que n'importe qui qui ne vit pas dans son pays, a des manques, et donc forcément ben, il faut trouver un moyen de combler ces manques, et pour moi ça a été le sport, puisque ça permet justement de lâcher de l'énergie... quand on... il y a des jours honnêtement, enfin, j'ai qu'une envie, par exemple aujourd'hui, quand je vois le temps, j'ai qu'une envie, c'est de retourner dans le sud de la France !

Ri_P précise d'abord que sa vie à Turku lui « plaît » dans une subordonnée concessive (« même si »), un peu comme pour adoucir son propos. Puis, il fait intervenir un tiers (« n'importe qui qui ne vit pas dans son pays a des manques ») pour soutenir l'argument général et catégorique qui va lui permettre de justifier

le fait qu'il aille à la salle de gym : « il faut trouver un moyen de combler ces manques ». Ri_P commence une temporelle en *on* généralisant, après avoir expliqué les bienfaits de la salle de sport (« ça permet justement de lâcher de l'énergie »), qui s'arrête et passe le relai à des commentaires plus personnels : « *il y a des jours honnêtement*, enfin, j'ai qu'une envie, c'est de retourner dans le sud de la France ! ». Il y aurait ainsi ici généralisation à partir de son propre cas car il semble que l'énoncé inachevé en *on* soit complété par je plus loin : « **quand on... il y a des jours honnêtement**, enfin, j'ai qu'une envie, par exemple aujourd'hui, **quand je vois le temps**, j'ai qu'une envie, c'est de retourner dans le sud de la France ! ».

En résumé à cette catégorie, on voit nettement comment le locuteur hésite entre les identifications potentielles et a certaines difficultés à opter pour un masque en *on* et un masque plus personnel en *je*.

4.2.4 ALTERNANCES PRONOMINALES EXPLICATIVES APRES INTERRUPTION

Les deux extraits suivants montrent comment le locuteur fait intervenir un masque *on* dans sa réponse à une question puis pivote vers un *je* qui ne complète pas l'énoncé commencé en *on* mais semble changer le contenu sémantique de l'affirmation d'origine.

Dans le premier extrait, Ch_P répond à la question « Et les autres vont avoir envie de garder contact avec vous ? » :

Ch_P

I : Et les autres vont avoir envie de garder contact avec vous ?

C : je ne sais pas... euh je veux dire je fais pas énormément d'efforts moi je trouve. Je pense que je pourrais faire plus d'efforts je veux dire que honnêtement euh **avec mes colocos on se dit il faut qu'on sorte ce soir il faut qu'on sorte et tout on...**

I : mais pourquoi ?

C : ben **on se dit...** pourquoi ? Ben parce que d'abord **on se disait...** ben **moi déjà j'ai pas vraiment confiance en mon anglais** ... donc toujours le complexe pour parler. Parce que par exemple y a une Brésilienne qui parle un anglais magnifique elle est brésilienne et elle parle superbement anglais et donc moi je le comprends très bien, je l'écris, je connais du vocabulaire mais pour le parler, j'ai toujours mon complexe... mon accent français et il suffit que je vois que quand je parle anglais la personne en face fait *comme ça*, du coup ça me bloque complètement, et c'est pour cela que Anu elle elle fait l'effort de... elle me reprend, elle me corrige et ça ça me ça me dérange pas du tout moi je veux qu'on me corrige mais faire le petit (pffffee) sans oser dire je t'ai pas compris alors ça ça me met mal à l'aise **on va dire... surtout quand on parle avec des étrangers qui sont meilleurs que nous.**

Le premier tour de Ch_P n'apporte en fait qu'une réponse indirecte à la question. Le point principal qu'elle soulève est qu'elle n'a pas vraiment de contacts à Turku. Elle semble se protéger sous un masque *on moi + mes colocataires* à la fin de ce premier tour pour dire : « avec mes colocos on se dit il faut qu'on sorte ce soir il faut qu'on sorte et tout on ». Elle montre par cette intervention de ce discours représenté qu'elle n'est pas la seule à être dans cette situation. L'intervieweur lui demande alors de préciser (« pourquoi ? »), en réaction à quoi elle commence un énoncé en *on* inachevé (« on se dit »). Puis, elle repose directement la question qui lui est proposée (« pourquoi ? », comme si elle se la posait à elle-même) et revient à son explication en *on* qui reprend la forme du premier énoncé en *on* et l'exprime à l'imparfait (« on se disait »). Cette reformulation est également incomplète et difficilement identifiable (continue-t-elle à faire parler ses colocataires et elle-même ?). L'interruption de ce deuxième énoncé est suivie d'énoncés personnels en *je* qui semblent ne pas continuer les deux énoncés écourtés mais préciser un tout autre point : celui du manque de compétences en anglais de Ch_P pour rencontrer (« ben **moi déjà j'ai pas vraiment confiance en mon anglais** »). Ch_P continue alors en faisant intervenir deux personnages pour illustrer son propos : une Brésilienne qui parle très bien anglais (elle « parle un anglais magnifique ») ; Anu (sa « famille » finlandaise) qui n'hésite pas à la corriger quand elle fait des fautes en anglais ; les « autres » qui font « le petit (pffffee) » ou « comme ça » quand ils ne comprennent pas son anglais. *On/nous*

reviennent à la fin du tour (alors que tout le reste s'est fait en *je*) lorsqu'elle évalue ceux qui semblent ne pas faire d'effort pour la corriger : « surtout quand on parle avec des étrangers qui sont meilleurs que nous ». Il est clair ici qu'elle protège sa face positive.

A_A effectue la même chose dans le tour qui suit. Lorsqu'on lui demande ce qu'elle pense du côté superficiel des relations entre Erasmus (hypothèse proposée par l'intervieweur), l'étudiante commence son énoncé par la répétition de *on* sans verbe, puis apporte un *je* qui est écourté (i.e. il n'a pas de verbe) et complète par « j'y ai beaucoup réfléchi » :

A_A

I : Quand on parle des relations qui se créent dans ces contextes, le mot qu'on entend le plus, c'est superficiel

A : Oui, non c'est vrai on on... je... euh... j'y ai beaucoup réfléchi de cela parce que c'est... pour moi c'est euh... superficiel c'est un adjectif qui qualifie un peu la population finnoise dans certains milieux... euh et du coup je sais pas si c'est notre adaptation qui fait que les échanges deviennent un peu superficiels mais euh... y a pas de... je connais pas vraiment de relations avec... entre les personnes ou avec qui j'ai gardé des contacts avec qui ce soit vraiment approfondi.

Il semble donc qu'il y a changement thématique entre le passage des *on* à *je*. La réponse de A_A est d'ailleurs étonnante car elle propose que c'est en fait à cause de l'attitude des Finlandais que les relations entre les Erasmus sont « superficielles ». Son alternance en *je*, dans laquelle elle donne son avis (« je... euh... j'y ai beaucoup réfléchi de cela parce que c'est... pour moi c'est euh... superficiel c'est un adjectif qui qualifie un peu la population finnoise dans certains milieux »), est suivie d'un énoncé en *notre* (« notre adaptation »), difficilement identifiable mais qui semble être une conséquence de l'attitude des Finlandais (« du coup je sais pas si c'est notre adaptation », on note dans cet extrait la double présence de *nous* qui se trouve dans des positions que *on* ne peut avoir et qui lui équivalent). Il y a eu donc au début du tour une tentative d'inclure les autres Erasmus dans le premier *on* pour expliquer la réponse (« non c'est vrai on on... ») qui a été modifiée et plus ou moins confirmée par la réapparition du groupe plus tard (« je sais pas si c'est notre adaptation qui fait que les échanges deviennent un peu superficiels »). La fin du tour reprend à nouveau le thème de l'instabilité des relations entre les Erasmus et suggère que : « je connais pas vraiment de relations avec... entre les personnes ou avec qui j'ai gardé des contacts avec qui ce soit vraiment approfondi ».

4.2.5 REPARATIONS – CONTRADICTIONS

La dernière catégorie d'alternances incomplètes est intéressante et peut à nouveau être comparée à des lapsus, ou bien à des actes dissociatifs : les locuteurs commencent un énoncé en *on* et le contredisent ou le réparent en *je*.

Dans le premier extrait, L_P parle des activités nocturnes des Erasmus :

L_P

I : et les discothèques ?

L : oui oui oui pas mal ben on a nos... quoique non pas moi je sais qui ont leurs QG, on peut associer des gens à une certaine boîte et donc on sait à peu près que si on va dans telle boîte on sait à peu près qui on va trouver. Et en général bon pour... personnellement, on change pas mal.

Dans son élan, l'étudiante explique que le groupe a ses discothèques (« ben on a nos... ») puis se met directement en contradiction avec cette idée dans la subordonnée introduite par « quoique non pas moi ». Le *on* qui suit l'alternance change de référent, i.e. ce n'est plus le groupe Erasmus mais sans aucun doute un *moi* (si on paraphrase : « je peux associer des gens à une certaine boîte ») ou un *nous amis* (à nouveau, une paraphrase : « quand je vais dans une discothèque avec mes amis, on sait qui sera là »). Nous avons analysé plus haut le lapsus dont semble faire preuve le dernier énoncé de ce tour (« personnellement on change pas mal ») et qui accentue le trouble causé par la contradiction du début.

Enfin, dans l'extrait tiré de l'entretien de Co_A (dernières paroles de l'entretien), l'étudiant fait intervenir l'énoncé *on peut pas espérer mieux* pour confirmer le fait que les relations ont été enrichissantes durant le séjour à Turku :

Co_A

I : Euh donc ça fait cinq mois que vous êtes là, est-ce qu'il y a des choses que vous regrettez ?

C : Non, non. Ouais.. l'idéal, c'aurait été que je bosse un peu plus scolairement au début du semestre mais bon euh je le ferais au deuxième et pis voilà mais bon... par rapport aux relations, on peut pas espérer mieux enfin je sais pas...

Ce n'est pas l'énoncé en *on* qui est incomplet ici mais celui en *je* qui suit et qui contredit toute la démonstration du tour puisqu'il le finit en disant : « enfin je ne sais pas » et qui laisse sous-entendre que les relations créées auraient pu être « mieux ». Un retour à l'entretien a permis de retrouver cet extrait qui traite des « relations » :

Co_A

I : Est-ce qu'il y a eu des moments où vous avez eu envie de vous échapper un peu de ce quotidien ou ?

Co : (...) ça va faire du bien de faire une petite pause...

I : Une pause par rapport à... ?

Co : Aux sorties, changer un peu de groupes euh...

Cet extrait montrerait-il donc une fatigue de l'autre chez Co_A ?

4.3 CONCLUSIONS INTERMEDIAIRES II

Cette troisième partie d'analyse a complété la deuxième en y ajoutant une dimension « interactive » d'alternances entre divers pronoms utilisés par les étudiants du corpus. La conclusion principale à tirer de cette partie d'analyse est, comme le souligne Josiane Boutet (1994 : 108), « *la variation je/on est avant tout une alternance entre deux formes qui n'ont pas (toujours) le même sens, qui ne réfèrent pas (toujours) aux mêmes personnes* ». Ainsi, nous avons à nouveau montré que 1. l'utilisation de ces pronoms et 2. leurs significations ne sont ni calculées, ni calculables.

Le tableau suivant reprend les catégories d'alternances complètes et incomplètes retenues, les rôles discursifs de ces alternances et les éléments transitionnels entre celles-ci.

TABEAU 12 – ROLES DISCURSIFS DES ALTERNANCES INCOMPLETES ET COMPLETES

Catégories d'alternances	Types d'alternances	Rôle des alternances	Eléments transitionnels
Alternances complètes	Alternances réparatrices synonymiques (on vers je)	-Faire apparaître son masque personnel (au présent générique) ; -Faire apparaître son propre masque (au passé pour spécifier) ; -Marquer l'instabilité et la difficulté des relations dans le cadre du séjour Erasmus	(on > je) Enfin, enfin bon, enfin moi, et, je dirais
	Alternances justificatrices	-Apporter des précisions personnelles ; -Accuser le contexte pour expliquer la non-rencontre, le non-apprentissage de la langue et la non-intégration durant le séjour	(On > je) Ben, alors qu'ici c'est pas que (Je > on) justement c'est dans ce contexte Erasmus, c'est vrai que c'est quelque chose (4 fois), parce que (2 fois), dès que, quand (3 fois), mine de rien, c'est bien d'être avec quelqu'un, et puis, donc, voilà un groupe avec qui. Expressions d'opinion (je pense qu'...)(3 fois)
	Alternances évaluatives	-Alternances conclusives en je pour commenter sur l'expérience Erasmus et les apprentissages ; -Alternances conclusives en on pour commenter sur le moi et les autres ; -Alternances conclusives contradictoires -Evaluations personnelles sur et à partir des caractéristiques collectives (les Erasmus, les	(on > je) Et c'est vraiment comme cela que, moi c'est comme cela que, mais bon non, enfin moi, Mon Dieu s'ils..., mais en France, moi, le problème c'est que, enfin, et, mais sinon non Pas de transition

		Finlandais et les Français) ; -On générique définissant un <i>moi</i> virtuel avec projections vers l'avenir et descriptions de soi multiples.	(je > on) Donc (2 fois), c'est vrai qu'une fois qu', ou, dans le sens où (2 fois), parce que, c'est à faire quand, mais après Avec un verbe d'opinion (je pense que..., je me demande si...) Pas de transition (2 fois)
	Alternances décalées	-Activités groupales / activités individuelles ; -Activités décalées qui mènent à une identification ; -Moi défini en on par autrui	(je > on) En général les gens sont assez intéressés du fait qu', non pas forcément Discours représenté direct sans citant (on > je) C'est faux, donc, et, ou bien (on > on) Par exemple, d'un autre côté, et, voilà, dans le sens qu', l'avantage (...) c'est qu'on
Alternances incomplètes	Alternances méta-énonciatives	-Alternances avec rupture et commentaires sur l'intégration à la Finlande et présentation d'une image imaginée ; -Alternances introduites par méta-énonciations explicatives	(on > on) Enfin je sais pas, je sais pas mais, je veux dire, je dirais, je (+ une pause)
	Hésitations		(on > je) Et euh... du coup on... euh... oui... on... euh Pas de transition (je > je) En fait on... enfin...
	Alternances inachevées synonymiques (on vers je)		(on > je) Et pis comme on..., quand on... il y a des jours honnêtement
	Alternances explicatives après interruption (on vers je)		(on > je) Ben moi déjà, non c'est vrai, on on... je...euh
	Réparations – contradictions		(on > je) Quoique non pas moi, enfin

Le tableau montre bien que l'analyse a contribué à souligner la liquidité et la pluralité des altérités qui traversent le discours des étudiants et qui complètent ce que le *je* affirme. L'analyse renforce l'idée que la liquidité identitaire est énoncée, créée par autrui, contredite, débusquée, décalée (créée sans le vouloir),

mais aussi réfutée et unicifiée par les étudiants dans les alternances pronominales qu'ils opèrent. L'analyse des alternances a ainsi pu montrer que certains *morceaux* du discours se contredisent et laissent échapper des jeux d'identification. Ainsi, il est clair que prendre en compte un seul de ces *morceaux* ne peut servir à débusquer les modalités complexes de la construction identitaire (cf. les commentaires de Kerbrat-Orecchioni (2002 : 79) à ce propos). Finalement, on note que certaines de ces alternances semblent constituer des « *périodes (proto)typées* » (Adam, 2005 : 23) qui forment des « *unités de composition textuelle de dimension réduite et combinables entre elles* » (*ibid.*). C'est le cas de la plupart des alternances complètes (évaluation, justification, etc.).

Voyons à présent la richesse des alternances complètes. La classification suivante synthétise les rôles remplis par l'apparition de chaque pronom (*je* et *on*) dans les alternances :

On et je

Laisser entrevoir ce qui, dans le quotidien des étudiants, est attribué aux étudiants eux-mêmes ou aux groupes (activités) ;
Accomplir un transfert spatio-temporel.

Je

Permettre aux étudiants d'intervenir dans un récit, un peu comme un narrateur, pour apporter des précisions ;
Autoriser de faire tomber le masque *on* revêtu par les étudiants et de révéler qu'ils se cachent derrière celui-ci pour
expliquer,
confirmer,
commenter l'expérience Erasmus et les apprentissages,
se distancier des autres (même si le locuteur s'est inclus dans le groupe avant),
évaluer divers groupes (endo- comme exogroupes).

En bref, l'apparition de *je* permet donc de révéler la subjectivité même du locuteur, surtout, comme nous l'avons souligné par l'inclusion de modalités évaluatives et épistémiques.

On

Critiquer ;
Exprimer sous un masque inidentifiable un argument qui peut paraître choquant, inacceptable ou *interculturellement incorrect* ;
Opérer une mise à distance du moi (pour faire face aux paradoxes) ;
Accorder des explications groupales à des problèmes personnels (e.g. donner des justifications aux critiques adressées sur la non-intégration et le non-apprentissage de la langue) ;
Commenter le moi et les autres, se regarder (cf. la dépersonnalisation dans le cadre théorique, 2.2.2.) ;
Parler de soi comme un autre (par la reprise de discours direct d'autrui les qualifiant de *on*) ;
Passer en revue différents états du moi (passé, présent et futur) ;
Se mettre en fiction (*les Français...*) et se *solidifier*.

Les fonctions de l'apparition de *on* dans ces alternances corroborent bien les analyses du chapitre précédent.

Une analyse des éléments transitionnels utilisés entre les alternances pronominales complètes permet de se rendre compte que :

- les alternances vers *je* (*on* > *je* dans le tableau *supra*) sont introduites par des **marques de structuration de la conversation** (*enfin, bon, etc.*), de **reformulation** (avec reprises-répétitions identiques ou avec déplacement de sens : *moi c'est comme cela que*) et de **remises en question par auto-réparation** (*quoique non pas moi, mais bon, mais sinon non, c'est faux, etc.*). Ceci confirme que les alternances vers *je* apparaissent pour rétablir une vérité, opérer un retour sur soi et tirer des conclusions personnelles à partir de faits exprimés en *on*, mais

également pour laisser transparaître des contradictions. La « politique identitaire » dans l'interaction avec l'intervieweur est alors débusquée.

- Quant aux éléments transitionnels mis en œuvre avec *on*, on constate qu'ils permettent de **renforcer un bilan** (*c'est vrai que, justement c'est dans ce contexte, mine de rien, etc.*), **d'exprimer des raisons** (*parce que, dès que, dans le sens où, etc.*) et **des conséquences** (*donc, mais après, etc.*). Ainsi, lorsque l'alternance est en *on*, peu importe le référent de celui-ci, les étudiants se cachent derrière un masque qui leur permet de donner une vision des événements, des phénomènes, etc. par une extériorité. En quelque sorte, *On* semble donc leur permettre de se distancier des arguments, analyses et interprétations qu'ils proposent.

En ce qui concerne les alternances incomplètes, de façon générale, celles-ci présentent une hésitation entre deux ou plusieurs masques que les étudiants (ne) souhaitent (pas) mettre en avant dans l'interaction. La plupart des cas recensés dans notre analyse déclenchent d'abord un énoncé en *on* inachevé et se dirigent vers une alternance en *je* (complète mais aussi parfois incomplète et laisse ainsi « s'échapper » la subjectivité même du sujet qui est alors avouée, démasquée ou simplement précisée). Cette catégorie d'alternances rend l'analyse des rôles discursifs des alternances difficile car l'un des énoncés est incomplet et donc sans sémantisation possible. La seule sous-catégorie des alternances métaénonciatives (qui sont donc complètes, e.g. *je dirais*) permet de préciser le rôle de ces alternances, i.e. « *commenter sa propre énonciation à l'intérieur même de cette énonciation* » (Maingueneau, 2002 : 373) même si cette énonciation se fait en *on*. En ce qui concerne les éléments transitionnels relevés, on note qu'ils sont beaucoup moins variés que ceux des alternances incomplètes : on trouve en fait des *métaénonciatifs* (avec retour de l'énonciateur-locuteur) et des *marques de réparations, de remises en valeur* (« quoique non pas moi ») qui permettent d'identifier qui se cache derrière le masque *on*.

A nouveau, nous présentons dans le schéma qui suit les thématiques relevées à partir des alternances pronominales qui montre à nouveau les contradictions qui découlent des extraits analysés :

SCHEMA 3 – THEMATIQUES RELEVÉES (ANALYSE II)

Vie groupale	= points en commun + on ne se connaît pas Vraies rencontres difficiles / superficialité Trop d'Erasmus Peur de l'avenir relationnel (garder des contacts ?) Ségrégation (logement)
Les Finlandais	= Pas de rencontre + envie de les rencontrer Non-apprentissage du finnois Stéréotypes
Les Français	= Stéréotypes (latin, centrés sur eux-mêmes)
Autres nationalités	= Stéréotypes (Espagnols, Polonais)
Le moi	= Déconnexion extraterritorial Réflexion sur soi Etrangeté à soi-même Projection vers l'avenir

En conclusion à cette partie, il est certain à présent que l'utilisation de *on* (cf. partie d'analyse précédente) et d'alternances pronominales révélées dans le corpus ont des fonctions très claires dans la création, l'expression et la mise en scène des identités et des altérités. La partie d'analyse qui va suivre tente d'aller au-delà de ces analyses en se concentrant sur un aspect de mise en scène identitaire, i.e. les phénomènes d'auto-citation et de « *dédouplements énonciatifs* » (Authier-Revuz, 1995 : 103) ou l'altérité interne des locuteurs. On verra que ces phénomènes ont également recours aux pronoms liquides dans les constructions de ces voix virtuelles altérisantes.

CHAPITRE CINQ : VOIX VIRTUELLES

La relation dialogique est une relation à soi en même temps qu'une relation à l'autre, une relation aux dires de l'autre et à ses propres dires.

J. Arditti & M.-T. Vasseur, 1999 : 11.

Le chapitre cinq de cette étude opère un retour plus direct sur le locuteur en s'intéressant à ses propres voix virtuelles dans l'expression et la construction de son identification. Dans la partie théorique, nous faisons référence aux travaux récents sur le discours représenté et ses différentes formes, travaux qui entrent dans le cadre des théories sur l'intertextualité (J. Kristeva) et la polyphonie de M. Bakhtine (chapitre 3.3), et qui stipulent que tout discours est traversé par une multitude de voix. Dans cette partie, nous nous concentrons sur les *altérités internes* des étudiants en travaillant sur ce que nous surnomons les *voix virtuelles* (Alain Rabatel, 2006) et que Lopez Muñoz (2006) nomment « *auto-citations* ». Ces voix virtuelles, cas spécial d'altérités dialogiques, sont en fait l'intervention dans le discours des sujets de discours représentés (directs et indirects) qu'ils s'attribuent soit directement (avec *verbum dicendi* ou sans ; ex. : je me suis dit), soit indirectement (ex. : là on se demande) à eux-mêmes. Ainsi, les voix virtuelles que nous analyserons s'inscrivent dans le *dialogisme montré* (Authiez-Revuz, 1995) et, entre autres, le parallélisme diaphonique de Robert Vion (i.e. le locuteur reprend la parole de son co-énonciateur, 1998).

Notre exploration de la (co-)construction de divers aspects de l'expérience Erasmus, des identités et des altérités par les étudiants au cours de l'entretien ne peut que s'enrichir par l'analyse des voix virtuelles car, d'une part, elles peuvent nous permettre de constater l'hétérogénéité marquée par les étudiants (leur liquidité) et d'autre part, de déceler les fonctions de cette « intrusion » de l'auto-altérité dans le discours (mises en récit, « altérisations », etc. cf. 3.3.2.2.2). Rappelons que l'apparition de discours représentés permet l'agencement (*positioning*, Davies et Harré, 1990) des énonciateurs dans le dire. Les voix virtuelles sont typiquement des « dialogues internes » des actes dissociatifs (Steinberg et Schnall, 2003 : IX) car la personne qui émet ces voix dit avoir proféré/ se proférer ces paroles à elle-même et se les profère dans le *hic et nunc* (Rabatel, 2006 : 110). Elle entre donc, au moment de l'énonciation, en dialogue direct avec ces voix, soit pour les reprendre et les compléter, soit pour les commenter. Ainsi, la reprise de voix virtuelles effectue un déplacement extraterritorial et extratemporel, ainsi qu'une rencontre entre plusieurs (co-)énonciateurs, plusieurs altérités (Lopez Muñoz, 2006 : 166). En bref, notre hypothèse est que ces voix vont nous permettre de déceler des jeux identitaires et surtout des va-et-vients entre conceptions multiples de soi et des autres.

Dans cette analyse, nous avons retenu tous les cas de voix virtuelles qui ont recours par exemple aux verbes citants *se dire, se demander, se poser la question*, à différents temps et précédés des sujets *je* et *on* (lorsqu'ils font référence directement au locuteur). Précisons que cette liste n'est ni fermée ni fixe. Nous examinons également les cas de sousénonciation (intervention de *on/tu* dans le cité), de sur-énonciation (présence accentuée de *je*) et de coénonciation (« dialogue » entre *je* et *moi*) tels que Lopez Muñoz les a définis (2006 : 165-167, cf. Partie I, 3.3.2).

L'analyse se fonde sur les fonctions discursives de ces voix virtuelles dans le discours de nos sujets car ces fonctions vont nous permettre d'examiner davantage les identifications. Les fonctions de ces voix retenues et présentées ci-dessous sont :

- Les voix virtuelles d'identifications
- Les voix virtuelles justificatrices
- Les voix virtuelles évaluatrices
- La réintroduction de voix passées
- Les voix futures
- Les voix interrogatives
- Les voix accusatrices
- Les voix rassurantes

5.1 VOIX VIRTUELLES D'IDENTIFICATIONS

Le premier type de voix virtuelles que nous avons identifié dans notre corpus est celui que nous qualifions d'identifications, c'-à-d que ces voix permettent aux étudiants de se définir, d'opposer des *moi*, de s'identifier en tant que telle ou telle personne, i.e. de dire qui ils sont et ne sont pas.

5.1.1 MISES EN ABIME IDENTITAIRES

Dans le premier extrait, M_P parle de ce qu'elle a appris sur elle-même durant son séjour à Turku et compare deux *moi* (avant et pendant le séjour). Dans l'extrait, elle a recours à deux énoncés issus de ses voix virtuelles : un discours représenté indirect (« je dis pas que... », qui est une forme de non-coïncidence du dire, Authier-Revuz, 1995 : 137) et un discours représenté direct non introduit (sans citant) :

M_P

I : par rapport à vous ?

M : ouais, je pense que j'ai appris à être indépendante, parce que je vis seule ici **alors qu'en France** je n'ai jamais vécu toute seule **alors qu'ici** j'étais obligée... mais **je dis pas que je ne suis pas autonome en France mais ici j'étais vraiment euh...** ben si tu veux quelque chose faut que tu le fasses toute seule (...).

Dès le début de sa réponse, M_P définit son *moi* actuel comme étant indépendant puis elle compare le *moi* de l'avant séjour à ce dernier par une série de subordonnées comparatives temporelles « alors qu'en France... alors qu'ici... ». L'énoncé concernant Turku (« alors qu'ici j'étais obligée... ») est incomplet. Une déviation par une atténuation exprimée par une voix virtuelle (qui précise la pensée de M_P et surtout la redéfinit dans un énoncé négatif qui émet une restriction en France « je dis pas que je ne suis pas autonome en France ») commence un énoncé lié à son *moi* de Turku, à nouveau inachevé (« ici j'étais vraiment... »). Il semble donc que M_P a des difficultés à définir son *moi* à Turku en *je*. Un discours représenté virtuel direct émerge alors et donne la réponse à tous les énoncés inachevés qui ont précédé : « si tu veux quelque chose, faut que tu le fasses toute seule ». M_P opère une alternance pronominale dans ce discours représenté (elle passe de *je* à *tu* et fait une sous-énonciation¹⁵⁸ qui ressemble à une prise de distance), se parle directement à elle-même (par le biais d'une modalité déontique, « il faut que ») et explique en même temps ce qu'elle entend par l'adjectif « indépendante » du début. Ainsi, le rôle de cette première voix virtuelle est d'aider M_P à définir sa nouvelle altérité/identité.

Dans l'extrait suivant, Auf_P se dissocie lorsqu'elle parle de sa relation au finnois. Rappelons que Auf_P a une mère finlandaise et qu'elle parle finnois. Dans sa réponse à la question de l'intervieweur, elle s'identifie à plusieurs contextes :

Auf_P

I : Et quand vous parlez finnois avec votre famille ou vos amis, ça fait quoi ?

A : ben quand je parle finnois je me sens plus finlandaise, je pense qu'au village étudiant je me sens je me sens un peu partagée entre les deux et parfois... je rentre de France justement et **je me dis j'ai pas seulement envie d'être Erasmus** là je me sens un peu finlandaise, c'est un peu bizarre.

Trois contextes temporels et spatiaux sont décrits dans l'extrait. D'abord, elle fait intervenir celui de la « finlandité » (« je me sens plus finlandaise ») lors de rencontres avec sa famille finlandaise et ses amis finlandais. Puis, vient le village étudiant où elle se sent « un peu partagée entre les deux » (i.e. Erasmus et la Finlande). Le troisième contexte est celui dans lequel elle fait contribuer une voix virtuelle de type co-

¹⁵⁸ Tu joue ici le même rôle que *on* tout en mettant une distance encore plus soulignée entre le locuteur 1 et le locuteur 2.

énonciative (i.e. ce qu'elle est en train de vivre au moment de l'entretien ; « je me dis *j'ai pas seulement envie d'être Erasmus* », qui est une forme de DRIL coénoncé par *je* et *moi*) : le retour d'un court séjour en France. Le cité dans ce discours indirect est négatif et restrictif (*pas seulement*) et vient contredire l'un des deux mondes qu'elle présentait avant : celui d'Erasmus. Elle affirme : « j'ai pas seulement envie d'être Erasmus » et change le verbe principal de l'identification qui passe de *se sentir à être* (« je me sens partagée entre les deux » et « être Erasmus »), qui est beaucoup plus fort que le précédent. Elle évalue l'ensemble des énoncés précédents et donc ces phénomènes d'identification par l'énoncé évaluatif final « c'est un peu bizarre » qui confirme la confusion qu'elle ressent par cette mise en abîme identitaire.

En conclusion à cette rubrique, notons que, dans les deux extraits qui ont précédé, les cités en *je* qui servent à définir le locuteur sont négatifs et offrent donc une image de rejet de certaines identifications (Erasmus, autonomie).

5.1.2 PRISE DE CONSCIENCE DE L'ETRANGETE

Les deux énoncés suivants ont des citants en *on* et sont donc des formes de sous-énonciation par excellence qui permettent une distanciation. Le premier extrait, tiré de l'entretien de Co_A, est un récit sur une expérience que celui-ci a eu dans un bus à Turku, lorsqu'il s'est fait abordé par un Finlandais :

Co_A

I : Qu'est-ce que vous avez appris sur le fait d'être étranger ?

C : Ben euh tant qu'on est dans l'enceinte de la fac, c'est c'est pas... c'est normal, y en a pas mal et de temps en temps on s'en rend compte quand on est... je sais pas dans la ville un jour je me suis fait branché dans un bus euh quelqu'un qui me parlait en finlandais je... je m'excuse je dis que je ne comprends pas, il a commencé à partir sur les Français sur les étrangers **on se dit oui, c'est vrai que je suis étranger pour pas non plus que...**

I : En anglais ?

C : Oui, il disait les Français rentraient chez vous euh j'ai pas réussi à savoir s'il était un peu saoul ou je sais pas quoi alors **là on se dit on est étranger et...** de temps en temps on est étranger donc il faut pas non plus abuser des...de...

Le début de la réponse de Co_A contextualise le récit qui va suivre et permet de marquer des frontières spatiales dans ce qu'il a appris sur l'étrangeté. En d'autres termes, le territoire de l'Université à Turku le protège (avec une hésitation « c'est pas c'est pas... » avant la justification « c'est normal », i.e. d'être étranger) alors qu'en dehors, il est sujet à attaque sur son étrangeté. Il commence alors un récit dans cet « autre lieu » dans lequel il implique « quelqu'un qui parlait finlandais ». Ce dernier « a commencé à partir sur les Français sur les étrangers » (Co_A ne précise pas le contenu de ses remarques). Son récit se fait essentiellement en *je*, toutefois, lorsque Co_A tire une conclusion dans le premier tour (cf. le coda de Labov (1971 : 365) qui peut être introduit en anglais par exemple par « *And that was that* » ou « *And that - that was it, you know* »), il alterne avec un discours représenté direct libre en *on* citant (équivalent à *je* ou *on* générique ?) et *je* cité pour exprimer sa prise de conscience de son état d'étrangeté à Turku (« on se dit oui c'est vrai que je suis étranger » - *c'est vrai*, instaurant une sorte de dialogisme avec les paroles prononcées par la personne qui l'a accosté dans le bus). Il répète cet énoncé représenté dans son deuxième tour, en faisant passer le discours cité en *je* de la première occurrence en discours cité en *on* dans le deuxième lui donnant ainsi une valeur plus généralisante. Ce changement permet aussi d'accentuer la surprise, l'étonnement de Co_A face à la prise de conscience exprimée et aux mots du Finlandais (« là on se dit on est étranger »).

5.1.3 VOIX PLURIELLES ALIBIS

Le troisième exemple de voix virtuelles en *on* se trouve chez Ch_P et fait intervenir, à l'inverse de l'occurrence relevée ci-dessus, les voix des autres pour se défendre (alibis) ou pour faire autorité (i.e.

soutenir son propos). Cette occurrence comporte à la fois un citant en *on* et un cité en *on*. Ch_P explique pourquoi elle prend des photographies en Finlande. L'extrait marque à nouveau une duplicité dans les propos tenus sur les relations entre Erasmus à Turku :

Ch_P

I : Les photos, est-ce que vous prenez des photos ?

C : ah énormément, je suis très photos. Je prends des photos de tout dans la vie quotidienne, mes amies, à la Rochelle dès que je suis arrivée, j'ai pris une vingtaine de photos on va dire et là juste après votre entretien je vais chercher mes photos de St Petersburg deux pellicules donc j'ai hâte et **on prend aussi beaucoup de photos de... du groupe des internationaux, des Erasmus les photos où tout le monde est comme cela du style on est tous amis et tout...**

I : Pourquoi vous les prenez (des photos) ?

C : pourquoi ? je ne sais pas y a certains moments ça fait plaisir que c'est sincère *mais honnêtement* y a certains autres moments où **on se dit ouf on est un peu tous hypocrites et on se dit allez on le fait parce que là on est tous ensemble** mais y a des gens avec qui **je me dis**... ben ils me demandent d'aller sur la photo donc je vais pas... mais j'ai rien à... c'est peut être simplement pour dire, je pense, ben sur cette photo y a un Finlandais là un Suédois... c'est peut être plus pour cela mais beaucoup des photos sont quand même sincères.

On voit que le premier tour de Ch_P est relativement enthousiaste et que la deuxième question de l'intervieweur lui fait changer de ton (« Pourquoi vous les prenez (des photos) ? »). La duplicité est marquée par la répétition du temporel « y a certains moments... » opérée par Ch_P. L'expression *mais honnêtement*, qui se situe entre les deux temporels, marque une rupture dans le ton utilisé dans cet extrait. Cette expression introduit deux discours représentés directs avec des cités en *on* sous-énoncé. Le premier de ces énoncés (« on se dit ouf on est un peu tous hypocrites »), qui est une voix virtuelle par excellence (on imagine mal que les personnes présentes lors des séances photos se disent toutes cela), définit donc comment Ch_P voit les relations de son groupe aux photographies (« les Erasmus ») et introduit l'idée principale qu'elle veut développer, i.e. les relations ne sont pas honnêtes. Il est difficile de définir qui se cache derrière le *on* du premier « on se dit » mais on pourrait supposer que c'est en fait la parole de Ch_P même (il est à nouveau difficile d'imaginer que toutes les personnes présentes lors de la prise de photos partagent cet avis). Le deuxième énoncé virtuel en *on* complète et explique sa première mise en voix des autres et de soi (« on se dit allez on le fait parce que là on est tous ensemble »). Le connecteur *mais* qui suit donne le ton du reste de l'extrait, qui explique davantage ou précise les critiques apportées auparavant. Une voix virtuelle apparaît alors (« je me dis ») et explique que certaines personnes lui demandent d'être sur les photos. Le cité passe alors de *on* (dans lequel Ch_P s'intègre peut-être) à *ils* qui l'exclue de l'énoncé, « ils me demandent d'aller sur la photo ». Ch_P établit ici une mise à l'écart entre l'attitude de certaines personnes (« des gens ») et la sienne. Le tour se termine par une hypothèse supplémentaire qu'elle pose par rapport à la prise de photographies et qui est relativisée par l'adverbe « simplement » (« c'est peut être simplement pour dire, je pense, ben sur cette photo y a un Finlandais là un Suédois »). Cette hypothèse, dont on ne peut pas vraiment identifier la source (est-ce les « gens » ? les *on* hypocrites ?) est formulée dans un discours représenté direct (« ben sur cette photo y a un Finlandais là un Suédois »). La dernière remarque de Ch_P referme le cercle ouvert au début (avec le cas idéal « y a certains moments ça fait plaisir que c'est *sincère* ») et conclut, positivement, que « beaucoup des photos sont quand même sincères », dans lequel l'adjectif « sincère » est repris.

5.2. VOIX VIRTUELLES JUSTIFICATRICES

5.2.1 EXCURSIONS SPATIO-TEMPORELLES : UN AUTRE MOI

Le deuxième type de voix virtuelles rassemblées dans notre corpus a pu être identifié comme permettant au locuteur de justifier ce qu'il est en train d'énoncer (Rabatel, 2006). Les énoncés analysés ci-dessous alternent entre *je citant* et *je cité*, *je citant* et *on cité* et *on citant* et *on cité*.

Dans le premier exemple, TAP_P fait intervenir un *je citant* et un *je cité* :

TAP_P

I : est-ce que vous avez l'impression que vous pouvez faire des choses ici que vous ne pourriez pas faire ne France ?

T : oui. Je pense que je peux être plus extravertie que chez ... qu'en France. Déjà **je me dis que là les gens, je les connais** p... enfin **je les connais** mais je ne les reverrai pas forcément beaucoup après et ça n'a pas vraiment beaucoup de conséquence sur ce que je peux faire.

L'étudiante opère une juxtaposition temporelle et se définit comme étant différente en Finlande (« je pense que je peux être plus extravertie (...) qu'en France »). L'intervention de sa voix virtuelle tente d'apporter une explication à cette transformation. Son discours représenté introduit un énoncé personnel négatif inachevé qui est remis en question directement par l'adverbe réparateur « enfin » : « je me dis que là les gens je les connais p... enfin je les connais ». On a donc là une première explication contradictoire. Puis, l'explication continue et est complétée par deux énoncés dont le premier est introduit par *mais*, qui ajoute un contre-argument à l'auto-réparation « je les connais » : « mais je ne les reverrai pas forcément beaucoup après ». La fin du tour justifie en fait tout le détour explicatif : « ça n'a pas vraiment beaucoup de conséquence sur ce que je peux faire ». En d'autres termes, TAP_P explique que son changement de personnalité (elle se dit « peut-être plus extravertie ») est lié au fait qu'elle puisse se permettre de faire ce qu'elle veut sans que cela ait de véritables conséquences sur son avenir avec les personnes qui l'entourent à Turku.

Dans le tour suivant, Pld_P justifie la quantité des voyages effectués durant son séjour à Turku. Il fait intervenir deux voix virtuelles qui sont toutes en *on citant* et *on cité* sous-énonciateurs. En outre, les deux cités comprennent des présents génériques qui donnent une valeur généralisante à *on*. La question qui lui est posée est la suivante :

Pld_P

I : et en France vous voyagez autant ?

P : Non pas du tout, c'est la première fois que je voyage autant. Ben ici j'ai le temps. Ben c'est tout, c'est une question de temps, ben je sais pas mais c'est un peu c'est un peu **on se dit ben même à la limite quand on a le temps en France on y pense pas on a déjà un peu... on a d'autres choses à faire... non pas vraiment mais** je sais pas on y pense pas et là d'un coup on est à l'étranger et **on se dit ouais allez on va voyager... alors qu'on pourrait le faire en France, en France** y a des week-ends où j'aurais pu partir à droite à gauche et on le faisait pas parce que ça venait pas plus à l'esprit.

Une comparaison spatio-temporelle s'opère ici aussi (France/Finlande). Le premier discours représenté explicatif est précédé de la répétition de « c'est un peu » qui montre que celui-ci est virtuel à valeur générique (« c'est un peu *on se dit ben même à la limite quand on a le temps en France on y pense pas* »). Le premier cité explique que le temps est limité en France pour voyager. Celui-ci est contredit par un « non pas vraiment », qui efface de ce fait l'énoncé virtuel. La contradiction est suivie d'une petite explication : « on y pense pas ». Puis il y a retour à « là », « à l'étranger » (déplacement spatio-temporel) et un deuxième discours direct « on se dit ouais allez on va voyager » suivi d'un connecteur à valeur concessive qui propose qu'« on pourrait le faire en France ». La fin du tour s'achève en *je* et en une

alternance en *on* qui expliquent davantage pourquoi Pld_P ne voyage pas autant en France (« y a des weekends où j'aurais pu partir à droite à gauche et on le faisait pas »). A nouveau, il est impossible d'expliquer ou d'identifier le *on* qui achève le tour, si ce n'est qu'en proposant que les activités de voyage de Pld_P se déroulent en groupe en France aussi ou bien qu'elle généralise en utilisant *on*.

En tout, il semble que, pour ces deux premiers extraits, les DR interviennent comme hypothèses puis sont écartés, contredits par l'intervention d'expressions telles que « non pas vraiment » et « enfin ».

On a, dans ce qui suit, un extrait qui contient une voix virtuelle en *on* citant et *on* cité, identifiables (moi + mes colocataires) :

Ch_P

I : Que représente le fait d'être Erasmus dans cette vie quotidienne ?

C : c'est vrai que j'y pense tous les jours, on se dit qu'on peut s'autoriser de plus... de choses... Qu'est ce que j'ai dit tout à l'heure à Ro. ? je sais plus ce qu'on devait faire on avait pas le droit de... je ne sais plus euh c'est ce qu'on nous avait dit d'ailleurs en arrivant, vous inquiétez pas vous êtes internationaux, vous pouvez pas tout savoir donc si vous faites des petites erreurs on vous le pardonnera plus facilement.

Le début de la réponse de Ch_P explique qu'elle s'interroge sur la question posée « tous les jours » (énoncé en *je*) et laisse la place à un autre énonciateur en faisant intervenir un discours représenté direct en *on*. Ainsi, Ch_P ne s'implique pas directement dans ce qui est l'argument principal soutenu ici : « on se dit qu'on peut s'autoriser plus... de choses ». C'est donc un moi « autre » (pluriel ? singulier ?) qui prend ici la parole. L'alternance en *on* devrait être identifiable (cf. la question de l'intervieweur, i.e. Erasmus) mais celle-ci n'est pas si transparente ici. Néanmoins, en continuant la lecture de la transcription, on se demande si ce *on* ne symbolise pas en fait Ch_P et ses colocataires car la voix virtuelle est suivie d'une illustration, d'un exemple à partir d'un début d'anecdote sur sa colocataire et elle-même (« Qu'est ce que j'ai dit tout à l'heure à Ro. ? »). L'anecdote est interrompue (« je sais plus ce qu'on devait faire on avait pas le droit de... je ne sais plus ») et Ch_P va même jusqu'à reprendre une voix inidentifiable (*on* exclusif dans un discours indirect libre) pour confirmer le fait qu'elles ont une certaine liberté : « on nous avait dit d'ailleurs en arrivant vous inquiétez pas vous êtes internationaux ». *D'ailleurs* ici pourrait former un dialogue de confirmation avec la voix virtuelle du début du tour (« on se dit qu'on peut s'autoriser de plus... de choses... »). Finalement, le fait que l'illustration soit basée sur ce que ses colocataires et elle-même ont vécu (et sur ce que certaines personnes leur auraient dit) pourrait expliquer la voix virtuelle en *on* citant *on* cité du début.

5.2.2 DIALOGUES INTERIEURS EXTERIORISES : JUSTIFICATIONS APPORTEES A L'ENQUETEUR

Dans l'extrait suivant, Pld_P parle de comment il s'est échappé de Turku au mois de janvier car il pensait qu'il n'y aurait rien à faire. Il est donc parti en Italie pour rendre visite à un ami. Dans ses deux réponses aux questions de l'intervieweur ci-dessous, il justifie son départ pour l'Italie (sans que l'intervieweur lui ait demandé) et utilise trois fois une voix virtuelle au passé (« je me suis dit que... ») :

Pld_P

I : est-ce qu'il y a des moments où vous avez eu envie de vous échapper ?

P : oui, oui en fait je suis... en janvier, j'avais pas cours du tout **donc je me suis dit c'est pas possible si j'ai pas de cours, je vais mourir** surtout en plus en janvier, au niveau du climat c'est pas le plus le meilleur mois donc je suis parti en Italie trois semaines quinze jours donc je suis carrément parti, **donc je me suis vraiment échappé**

I : Et pourquoi l'Italie ?

P : ben **je me suis dit je ne vais avoir rien à faire** et je suis rentré en France à Noël et je suis revenu passer mon premier de l'an ici à Turku et après j'avais un peu de travail à faire donc je suis resté jusqu'au 10 janvier et puis je suis parti en Italie et je suis revenu le 29 janvier. J'avais un ami, enfin je connaissais quelqu'un en Sicile donc c'est pour cela que je suis parti là-bas. Et

j'avais envie d'y aller et je savais pas si j'allais avoir le temps d'y aller cet été. Et euh ouais non ben parce que je me suis dit que ça allait être assez ennuyant d'être ici en janvier en plus en janvier tout le monde n'est pas arrivé donc ça devait pas être très marrant quoi donc j'en ai profité pour voyager.

Les connecteurs *donc* et *parce que* qui précèdent ces énoncés virtuels montrent qu'ils servent de justificatifs au départ. Les trois discours représentés (deux DRIL et un DRI) sont intégrés dans les interventions de l'étudiant de façon similaire. Le cité contient en noyau une forme indirecte évaluative dans les deux cas : « c'est pas possible » et « ça allait être assez ennuyant ». Une fois le cité fini, intervient alors dans les deux cas une autre explication introduite par « surtout » et « en plus » : « surtout en plus en janvier, au niveau du climat c'est pas le plus le meilleur mois » et « en plus en janvier tout le monde n'est pas arrivé donc ça devait pas être très marrant », qui servent à justifier davantage les sentiments mis en avant par Pld_P et l'inclusion de ses voix virtuelles. Notons que ces deux explications diffèrent dans leurs contenus thématiques alors que celui des deux discours représentés virtuels est le même. Les deux réponses se terminent sur une conclusion personnelle tirée à partir de toutes ces explications : « donc je me suis vraiment échappé » et « donc j'en ai profité pour voyager ». Pld_P sauve sa face en donnant ainsi un argumentaire difficilement réfutable et surtout en multipliant les « preuves » apportées par la présence de dialogues entre son *je* et son *moi* (coénonciation, Lopez-Muñoz, 2006).

Même chose chez Et_A qui justifie, dans ce qui suit, pourquoi il prend autant de photos lorsqu'il parle du blog qu'il a tenu pendant son séjour. Il utilise trois voix virtuelles indirectes dans son intervention : « je me dis aussi que... » (*verba discendi*), « je me suis dit que + je me suis demandé si » (le dernier remplaçant l'autre inachevé) et « je me demande si » (*verba sentiendi*). Tous les citants sont en *je* alors que les cités cheminent de la façon suivante : *je*, *on* et *on* :

Et_A

(...) **je me dis aussi que... je prends des photos pour mettre sur mon blog** et je crois que... **j'ai réfléchi à ça et je me suis dit que... je me suis demandé si en fait on prend pas des photos pour montrer...** parce que les photos des blogs j'ai regardé les blogs de mes amis et j'ai l'impression que c'est génial... parfois je regrette d'être venu en Finlande parce que j'ai l'impression que c'est super etc. et **je me demande si on prend pas des photos aussi pour montrer...** voyez ? pour dire regardez c'est beau c'est bien et tout, j'essaie de prendre la plus belle photo du monde. Si on me demande une photo, je vais envoyer la plus belle je... **pour montrer qu'on a des amis** c'est... moi personne ne... je pense que tout le monde pense ça mais personne le dit c'est vrai hein ? enfin je sais pas, je fais un peu de psychologie là

Le premier cité explique simplement que Et_A prend des photos pour mettre sur son blog. Il continue son argumentaire après l'énoncé personnel « j'ai réfléchi » et propose un début de voix virtuelle et un discours représenté entier qui répondent directement à ce moment de réflexion. Lorsque l'on considère le contenu sémantique du cité en *on* « si en fait on prend pas des photos pour montrer... », on peut s'interroger sur le glissement du cité entre « je me suis dit » (*opinion*, certitude de l'*opinion*) et « je me suis demandé » (*doute*, questionnement) qui accompagne en fait le cité. Par la suite, on pourrait émettre l'hypothèse que c'est en fait ce qu'il pense mais il semble avoir préféré faire peser un doute sur la question (« se demander » versus « se dire »). Le premier cité est inachevé dans « pour montrer », et il est repris dans la deuxième voix virtuelle (« et je me demande si on prend pas des photos aussi pour montrer ») à nouveau de façon incomplète. Il faut attendre la fin du tour pour que ce syntagme verbal apparaisse avec un complément subordonné : « pour montrer qu'on a des amis ». Examinons le parcours jusque là. Juste après le premier énoncé virtuel inachevé, Et_A introduit une causale qui explique qu'il a regardé les blogs de ses amis qui sont dans d'autres pays étrangers et que « parfois je regrette d'être venu en Finlande » parce que les expériences des autres lui semblent bien meilleures. Il avoue donc ici que la mobilité virtuelle qu'il a effectuée sur les blogs de ses amis l'a fait réfléchir à sa situation en Finlande (dissociation temporelle). Puis après la deuxième voix virtuelle inachevée, et après avoir cherché l'accord de l'intervieweur (« voyez ? »), il change de verbe et passe de *montrer* (verbe dont le complément est inachevé à deux reprises) au verbe *dire* suivi d'un discours représenté direct dont la voix est identifiable « je me demande si on prend pas des photos aussi pour montrer... voyez ? pour dire *regardez, c'est beau j'essaie*

de prendre la plus belle photo du monde » (est-ce son *je* ou un *je* généralisant issu de la voix d'un individu/ensemble d'individus inidentifiables ?). Enfin, Et_A émet une hypothèse : « si on me demande une photo », à laquelle il répond par un énoncé en *je* « je vais envoyer la plus belle » (*la plus belle* faisant écho à « regardez c'est beau c'est bien et tout, j'essaie de prendre la plus belle photo du monde la plus belle photo du monde » du discours direct inidentifiable *supra*... serait-ce d'ailleurs là un indice que c'est sa propre voix dans ce dernier ?). Puis, après une hésitation (répétition de *je*), il revient à *pour montrer* qui est suivi d'une subordonnée en *on* (« pour montrer qu'on a des amis »). Il est difficile de dire ici si cet énoncé se rapporte à l'hypothèse des débuts d'énoncés « pour montrer » précédents. Si c'est le cas, Et_A revêtirait un masque *on* ici pour exprimer ce qu'il tente de dire depuis le début. Si l'on revient sur le détour des blogs de ces amis, on peut aussi se demander si Et_A n'essaie pas de dire à l'intervieweur qu'en voyant les blogs de ses amis, il a décidé de ne pas prendre autant de photos des gens pour les montrer aux autres. Et_A abandonne complètement tous les masques portés par les *on* et les voix précédentes à la fin de sa réponse lorsqu'il propose que « je pense que tout le monde pense ça mais personne le dit » en cherchant l'accord de l'intervieweur (« c'est vrai hein ? »). Il ne peut que s'inclure dans ce « tout le monde ici » et ainsi dévoiler indirectement qu'il était également co-énonciateur de l'ensemble du tour qui a précédé, i.e. il semble partager les éléments critiquables *supra*. En tout, on s'aperçoit que l'intervention des voix virtuelles, qui permet d'apporter des justifications, dans cette catégorie est accompagnée d'hésitations.

En tout, cette rubrique montre des cas de forte co-énonciation dans les voix virtuelles mises en scène sous forme de dialogues intériorisés qui apportent des preuves à l'interlocuteur.

5.2.3 FATALITE DE LA SITUATION

Passons maintenant aux discours représentés virtuels qui introduisent soit un *on* citant soit un *on* cité. Dans le premier extrait, Roz_P expose les relations qu'elle a développées avec ses colocataires. Il y a dans la suite de l'intervention deux discours représentés virtuels dont les citants sont des *je*. Ce qui est intéressant dans cet extrait, c'est l'apparition et la réapparition à deux reprises de l'expression méta-énonciative « c'est comme ça », qui semble structurer ce qu'elle dit :

Roz_P

On m'a pas demandé si je voulais vivre avec elles ou pas, on m'a posé là-bas donc euh bon voilà, ça arrive comme ça donc je me suis dit... au début on avait peut-être pensé qu'on allait s'écarter pour la langue... au niveau de la langue on avance deux fois moins vite quand on reste avec des Français que quand on parle tout le temps anglais... non c'est comme cela et puis quelque part c'est une solution de facilité, je me dis que voilà c'est comme ça, je devais partir aux EU, ça s'est pas fait donc je suis partie en Finlande.

Le premier « ça arrive comme ça », qui traduit un certain sentiment de fatalité chez l'étudiante (elle est française et elle doit partager un appartement avec deux autres Françaises), précède le connecteur *donc* qui introduit la première voix virtuelle. L'énoncé cité est un énoncé virtuel par excellence car il a pour sujet un *on* inidentifiable (s'agit-il des colocataires ou d'elle-même ?) et l'adverbe modal épistémique *peut-être* montre clairement que ce discours ne s'est pas réalisé car celui-ci introduit une hypothèse (« au début on avait *peut-être* pensé qu'on allait s'écarter pour la langue »). L'énoncé « au niveau de la langue on avance deux fois moins vite quand on reste avec des Français que quand on parle tout le temps anglais » permet d'expliquer le propos précédent qui n'a aucune signification si on ne sait pas que l'étudiante parle ici de la langue anglaise (« on avait *peut-être* pensé qu'on allait s'écarter pour la langue ») car c'est la seule langue étrangère que Roz_P pratique. Le deuxième « c'est comme ça » apparaît avant une autre explication (« quelque part c'est une solution de facilité ») et un deuxième énoncé virtuel. Le deuxième discours représenté a pour cité un énoncé en *je* et est introduit par un autre « c'est comme ça ». Ce discours opère un changement thématique (Roz_P explique qu'elle devait partir aux Etats-Unis) et se termine sur une conclusion qui montre le lien entre le changement thématique et le reste de l'intervention : « donc je suis partie en Finlande ». En bref, Roz_P semble accepter sa situation en reprenant et présentant à

l'intervieweur les discussions qu'elle a eues avec son *alter ego*, qui devient altérité au moment de l'entretien.

5.3. VOIX VIRTUELLES EVALUATRICES

Les phénomènes de voix et leurs identifications servent souvent à introduire une évaluation ou une critique. Dans ce qui suit, nous verrons que les voix virtuelles évaluent 1. une caractéristique imaginaire d'un groupe national (les Français en l'occurrence) et 2. le système d'échange Erasmus.

5.3.1 REMARQUES AUX FRANÇAIS

Nous avons vu dans les parties d'analyse précédentes que les critiques envers les Français fusent dans les entretiens (cf. par ex. 4.1.4 dans les alternances). Dans le premier exemple, Et_A, dans sa réponse à la remarque de l'intervieweur « le seul problème c'est qu'on vous intègre pas en fait », répond catégoriquement en répétant deux énoncés en *on*. Dans le premier énoncé, il reprend le mot proposé par l'intervieweur pour catégoriser sa situation en Finlande et le met en balance avec un autre terme : « je me sens pas ni intégré ni rejeté ». Son deuxième énoncé insiste sur ce dernier en le répétant. Puis, Et_A commence à parler des Français et de la France et à critiquer le fait que ceux-ci ne parlent pas anglais. Ces critiques s'achèvent sur un énoncé vigoureux dans lequel il inclut ses camarades français venus aussi à Turku : « on s'en rend compte tous faut faire quelque chose » (et joue en même temps le rôle de porte-parole, cf. Vion, 1998 : 560) :

Et_A

I : Le seul problème c'est qu'on vous intègre pas en fait...

E : Je me sens pas ni intégré ni rejeté quoi je me sens pas rejeté ici je veux dire j'ai eu mon petit bonhomme de chemin sans déranger les autres mais... voilà donc.. c'est ça... sur la France, la famille et je pensais que les Français, ah y avait des... des progrès... faudrait qu'on fasse quelque chose aussi pour les langues en France mais j'espère que... je sais pas toute notre génération qui arrive là on a tous des... on s'en rend compte tous, faut faire quelque chose... ça veut dire euh moi je suis engagé un peu euh en...dans la vie publique la politique etc. j'aime bien j'aime **ça je me dis il faut arrêter** les conneries quoi mais y a un moment où **il faut arrêter de... faut arrêter d'être bête** quoi parce que **ça** marche ici en Finlande... on n'est pas plus stupide qu'eux et ben voilà quoi.

A partir de là, Et_A se met en avant et explique qu'il fait de la politique. Il introduit alors une voix virtuelle en *je* suivie d'un cité qui reprend la formule de l'énoncé attribué à lui-même et à ses camarades français à Turku : « je me dis il faut arrêter les conneries quoi mais y a un moment où il faut arrêter de... faut arrêter d'être bête quoi ». On note la triple répétition et l'insistance de la modalité déontique « il faut arrêter » qui souligne l'irritation ressentie par Et_A. Il y a une évolution dans la forme et le contenu sémantique de ces énoncés car, si l'on reprend les paroles attribuées à soi et aux autres (« faut faire quelque chose »), les voix virtuelles sont beaucoup plus agressives (avec changement de registre de langue ; « il faut arrêter les conneries »). Il est difficile, ici, d'identifier à qui ou à quoi Et_A fait référence, la formule *il faut* étant trop implicite et/ou impersonnelle. Et_A termine cette réponse en introduisant une subordonnée causale qui remet la Finlande sur le devant de la scène et qui permet d'opérer une comparaison et ainsi, d'argumenter : « parce que ça marche ici en Finlande ». Notons tout de même que *ça* ici n'est identifiable qu'en ayant recours aux connaissances du monde (i.e. il s'agit de la maîtrise des langues étrangères).

Le phénomène est similaire chez SAP_P lorsqu'elle parle de ses apprentissages durant son séjour à Turku. Elle commence son tour en déterminant les Français (« on ») et cherche l'adhésion de l'intervieweur (« vous ») :

SAP_P

I : Alors, une question un peu plus générale. Est ce que l'expérience Erasmus vous a appris quelque chose par rapport au monde actuel ?

S : on est ... j'ai l'impression français, quoi.. on est beaucoup trop trop centrés sur nous-mêmes, ben je sais pas comment vous regardez l'actualité française, mais... ça me rend un peu malade, quoi. **Je me dis, c'est... fin... faut voyager, quoi parce que les gens se rendent pas compte de, du ridicule et des bêtises.**

Elle évalue ensuite sa qualification des Français par un axiologique négatif (« ça me rend malade »). C'est après cela qu'intervient la voix virtuelle qui, comme pour Et_A, a pour noyau un énoncé en « il faut » suivi du verbe voyager (« faut voyager »). Cet ordre est suivi d'une explication (comme dans l'exemple précédent de Et_A) qui met en scène un imprécis *les gens* (l'anaphorique des Français ?). Il est à nouveau intéressant de noter que le contenu sémantique de cette explication (« du ridicule et des bêtises ») rappelle l'ordre d'Et_A qui proposait qu'« il faut arrêter les conneries », et que celle-ci est tout autant imprécise dans sa valeur sémantique.

Pld_P, dans sa réponse à la même question, est beaucoup plus précis. Le premier énoncé qu'il propose exprime clairement l'idée principale qu'il va développer :

Pld_P

I : Des questions un peu plus générales. Est-ce que l'expérience Erasmus vous a fait prendre conscience de quelque chose par rapport au monde actuel ?

P : Prendre conscience que les Français sont très mauvais en anglais. (Rires) Et qu'on est pas... quand je suis retournée en France, rien que dans l'avion, j'ai entendu l'hôtesse de l'air parler anglais, **je me suis dit bon... (rires) par rapport au reste des Européens, des Allemands etc. on a vraiment un niveau d'anglais qui fait un peu peur (...)**

On note à nouveau que l'imaginaire de l'incompétence linguistique des Français fait surface (Pld_P utilise d'ailleurs l'adverbe *très* devant *mauvais en anglais* pour accentuer sa critique). L'argument est suivi d'un début d'énoncé en *on* (qui ne peut faire référence ici qu'à la communauté imaginée française) et laisse la place à un récit personnel d'authentification : « quand je suis retournée en France, rien que dans l'avion, j'ai entendu l'hôtesse de l'air parler anglais ». Le reste de la réponse permet de comprendre qu'il parle ici d'une hôtesse française. Intervient alors une voix virtuelle qui retranscrit ce que Pld_P a pu penser lorsqu'il a entendu cette hôtesse. Pld_P commence le cité par introduire une comparaison avec des catégories de nationalités (les Européens et les Allemands) puis, il répète l'idée principale de l'ensemble du tour, non pas en se distanciant du mot « les Français » (comme au début) mais en s'intégrant dans un masque *on*. L'adverbe *vraiment* remplace ici *très* du début du tour et lui permet de lui apporter confirmation. On a ici un changement dans le ton et le registre utilisés pour exprimer cette idée : une remarque *objectivisante* au début (« les Français sont très mauvais en anglais ») et une appréhension évaluative axiologique ici à la fin du tour (« un niveau d'anglais qui fait peur »).

Dans les remarques aux Français, les étudiants se prennent donc à témoin par l'emploi de voix virtuelles co-énonciatives et confirme ces voix dans les commentaires qui les suivent.

5.3.2 EVALUATION DES APPRENTISSAGES

La dernière occurrence de voix virtuelles évaluatives se trouve à nouveau chez SAP_P. Elle ne touche pas cette fois-ci les Français mais le système d'intégration des Erasmus. Le tour débute par la question suivante :

SAP_P

I : ça vous dérange de vivre indépendamment de la société finlandaise ?

S : ben je trouve ça dommage un peu, pour être honnête. Mais là donc j'ai vécu une expérience dans une famille finlandaise pendant une semaine, et je crois que j'ai plus appris là sur la Finlande dans une semaine que depuis que je suis là depuis septembre, quoi. **Et ça je me dis... c'est scandaleux, quoi.**

SAP_P répond en évaluant la situation avec une modalité appréciative et un adjectif affectif (« dommage »). Puis, elle a recours à un récit sur le fait qu'elle soit restée chez une famille finlandaise pendant une semaine où elle affirme avoir « appris là plus sur la Finlande dans une semaine que depuis que je suis là en Finlande ». A partir du récit, on note l'apparition de *là* trois fois qui semble accentuer/rythmer la comparaison entre la semaine passée avec cette famille et l'expérience Erasmus depuis le début. La critique monte en intensité dans le discours représenté indirect libre qui apparaît à la fin et évalue le récit : « Et ça je me dis... c'est scandaleux quoi ». Celui-ci est en co-énonciation, ce qui souligne la présence et la subjectivité de SAP_P dans cet extrait. On est donc passé d'un simple « je trouve ça dommage » à cette forte évaluation suivie de l'interjection *quoi* ? qui cherche à gagner l'accord de l'intervieweur.

5.4. REINTRODUCTION DE VOIX PASSEES

Les voix virtuelles peuvent être tout autant présentes, futures que passées, comme nous l'avons souligné plus haut. Dans cette partie, nous nous penchons sur ce que nous appelons la réintroduction de voix passées dans le discours des étudiants. Les étudiants font un retour vers ce qu'ils se sont dit avant l'arrivée à Turku. Sans trop de surprise, ces voix virtuelles passées répondent toutes à la question : « avant de venir est-ce que vous imaginiez votre vie comme cela ? ». Il est clair ici que la question proposée est propice à ce type de voix virtuelles. Toutefois, il est intéressant d'examiner leurs rôles discursifs.

5.4.1 CONSCIENCE DE CE QUI ALLAIT VENIR...

Dans le premier extrait, P_P commence directement sa réponse en revenant sur une voix virtuelle :

P_P

I : Euh... avant de venir est-ce que vous imaginiez votre vie comme cela ?

P : **Je me disais bien que ça allait être une année tranquille**, j'en étais conscient parce que c'est... parce que c'est l'image que m'avaient donné tous les Erasmus avec qui j'avais discutés tous les ex-Erasmus. Et je savais que ça allait être une année pépère pas trop de travail... (rires)

Le cité est au futur dans le passé (« ça allait être ») et souligne donc une prévision forte dans le passé. Même si l'auditeur de l'entretien peut s'interroger sur la signification de l'adjectif *tranquille*, il lui faut attendre un détour par une mise en récit de discussions avec « tous les Erasmus avec qui j'avais discutés » et la répétition et précision « tous les Erasmus » (on notera au passage *tous* généralisateur) pour qu'elle le définisse : « une année pépère pas trop de travail ». Le contenu sémantique de sa voix virtuelle est donc soutenu par l'intervention, introduite par une causale, de l'autorité de « tous ces ex-Erasmus ».

Dans le deuxième extrait, Pld_P compare ses impressions pré-séjour à ce que le film *l'Auberge Espagnole* a provoqué chez lui. Le tour commence par un énoncé personnel négatif « je ne m'étais pas trop imaginé la vie quotidienne » avec l'adoucissant *pas trop*. Cet énoncé est suivi directement d'un énoncé incomplet (« je m'étais plutôt... ») et d'un énoncé complet (« j'appréhendais plutôt l'arrivée etc. »). Puis, Pld_P opère un retour vers le début de sa réponse en réutilisant le verbe *s'imaginer* mais dans un énoncé positif cette fois-ci, ce qui contredit le début :

Pld_P

I : Euh... avant de venir est-ce que vous imaginiez votre vie comme cela ?

P : en fait, **je ne m'étais pas trop imaginé** la vie quotidienne, je m'étais plutôt... quoi, j'appréhendais plutôt l'arrivée etc. Euh... mais **je me l'imaginais un peu comme dans l'auberge espagnole** quoi. Voilà, un peu euh tous entre jeunes, tous de nationalités différentes euh être tous ensemble parce que l'on m'avait dit qu'on allait partager la cuisine etc., **je m'étais dit que ça va être super sympa etc.** On va faire des gros repas... et voilà...

L'énoncé qui introduit *l'Auberge Espagnole* est suivi aussitôt d'une explication relativement imprécise mais généralisant l'expérience Erasmus : « un peu euh tous entre jeunes, tous de nationalités différentes euh être tous ensemble » (avec utilisation du pronom *tous*). Une causale vient compléter le tout et surtout, proposer la voix d'une autorité permettant d'accentuer la validité de ses impressions pré-séjour. Il s'agit d'une double voix inidentifiable en *on* exclusif à la fois dans le citant et le cité : « l'on m'avait dit qu'on allait partager la cuisine etc. ». La voix virtuelle en *je* termine ce tour dans un discours direct et semble entrer en dialogue avec la voix inidentifiable du citant qui précède, en réagissant très positivement (« je m'étais dit ça va être très sympa »). En d'autres termes, Pld_P nous propose, dans le cité de cette voix virtuelle, ses

impressions à partir, d'une part de l'autorité de *l'Auberge Espagnole* et d'autre part de sa propre voix en tant qu'altérité.

Sans trop de surprise donc, cette première catégorie, réintroduction de voix passées, est l'exemple même de la co-énonciation entre un *je* locuteur présent et un *moi* locuteur passé.

5.4.2 IDEALISATION VS. REALITE

Un phénomène similaire à ce que nous venons d'analyser se retrouve chez Th_P qui, en répondant à la même question, fait d'abord intervenir la référence au film *l'Auberge Espagnole*, qui lui sert d'autorité dans l'expression de ses impressions pré-séjour. La voix virtuelle qu'elle utilise diffère de celle utilisée par Pld_P car c'est *on* qui est citant et *on* qui est cité - donc l'étudiante s'implique moins personnellement par cette sous-énonciation :

Th_P

I : Euh... avant de venir est-ce que vous imaginiez votre vie comme cela ?

T : euh la vie d'Erasmus. Euh... je me l'imaginais un peu comme cela, beaucoup de fêtes, des rencontres avec des gens... oui... enfin l'Auberge Espagnole quoi... et ouais ouais et en ayant vu le film, **on se dit que c'est un peu comme cela on idéalise un peu aussi mais je m'imaginais rencontrer beaucoup plus de Finlandais quand même**

A l'inverse de Pld_P, Th_P avoue s'être imaginée sa vie à Turku. Dans sa voix virtuelle, le cité contient également un adoucissant, *un peu*, qui est répété deux fois : « on se dit que c'est un peu comme cela on idéalise un peu » et qui semble atténuer le propos (*on* permet de prendre ses distances avec ce que l'étudiante pensait avant). La fin du tour remet en question l'enthousiasme pré-séjour par le biais d'un énoncé en *je*, placé lui aussi dans le passé, pour expliquer qu'elle pensait rencontrer plus de Finlandais lors du séjour Erasmus. Ainsi, ce qu'elle avait imaginé semble correspondre à sa réalité à Turku – à part la non-rencontre avec les Finlandais.

L'extrait suivant contient une voix virtuelle par excellence car celle-ci réfère à une opinion qui a été considérée par SAP_P mais qui, finalement, n'a pas été respectée. Le *Je* citant pré-séjour dans « je me suis dit que ça pourrait être intéressant » (avec un adjectif qui évalue positivement la collocation) propose une vision sur l'avenir Erasmus non réalisé :

SAP_P

I : Vous pouvez me parler un peu de de l'endroit ?

S : euh. Ben apparemment Je trouve que c'est une solution qui est super, parce que j'ai donc une chambre avec mon petit frigo et mes petites affaires, et je partage une cuisine avec onze autres personnes, et ça me permet d'avoir à la fois de l'indépendance selon que j'ai besoin, et d'avoir une vie commune

I : ... l'indépendance.... ?

S : Ben, Ça veut dire que c'était une de mes appréhensions de venir ici et de de me mettre en collocation. J'y ai pensé et **je me suis dit que ça pourrait être intéressant, que ce soit pour la langue et pour une rencontre plus** euh mais en fait... non, **mon caractère ne correspond pas**. C'est pas possible.

Ce qui est exprimé par la voix est en fait non réalisé car l'étudiant explique qu'elle a décidé finalement (après *mais en fait*) de ne pas se mettre en collocation. Son explication « mon caractère ne correspond pas » est suivie de l'axiologique « c'est pas possible » qui vient faire perdre au cité toute sa valeur d'évaluation positive (« ça pourrait être intéressant »). Notons ici qu'il y a à nouveau un acte de dissociation au cours duquel l'étudiant propose d'abord ce qu'elle avait elle-même pensé dans un DRI puis rebrousse chemin et présente un autre moi qui propose l'invalidité de la première voix.

Le phénomène est identique chez Pld_P dans ce qui suit lorsqu'il commente à nouveau ce qu'il a pensé du film *l'Auberge Espagnole* et se dissocie par le biais de deux voix virtuelles :

Pld_P

I : Qu'est-ce que vous en avez pensé ?

P : Qu'est-ce que j'en ai pensé ? **Après l'avoir vu, je me suis dit ah c'est trop génial Erasmus machin. Après en réfléchissant je me suis dit ah ouais c'est peut être un peu surfait par rapport à la vérité.** En plus ils sont tous beaux dans ce film et après une fois qu'on est là, euh... je pense que ça ressemble quand même... faudrait que je le revois ça fait longtemps, l'ambiance insouciance c'est l'insouciance totale... Erasmus c'est l'insouciance

Il commence d'abord par répéter la question de l'intervieweur en se la posant à lui-même (méta-énonciation marquée par la reprise). Puis, deux énoncés construits de façon identique interviennent, avec pour première partie *après + un verbe (l'avoir vu dans le premier et en réfléchissant dans le deuxième)* et les deux voix virtuelles au passé composé. Le premier énoncé est évaluatif, direct et positif : « je me suis dit ah c'est trop **génial** Erasmus machin » alors que le deuxième évalue le film de façon moins positive : « je me suis dit ah ouais c'est peut être un peu **surfait** par rapport à la vérité » (on passe de « génial » à « surfait »). Il effectue ensuite une comparaison (inachevée) avec sa propre expérience à Turku : « après une fois qu'on est là, euh... je pense que ça ressemble quand même... ». Notons que là, un *on* est présent dans l'énoncé, alors que *je* s'est placé dans le reste de la réponse. Pld_P généralise donc ici son cas. En fait, la fin du tour semble ne pas apporter une véritable réponse ou confirmation à l'une des deux voix virtuelles qu'il a proposées auparavant. Il semble même qu'il y ait évitement dans « faudrait que je le revois ça fait longtemps » car il continue en évaluant le film par « l'ambiance insouciance c'est l'insouciance totale » et en finissant par un catégorique « Erasmus c'est l'insouciance ».

On a donc ici un même phénomène de co-énonciation entre un *je hic et nunc* et un *moi* passé pour préciser l'idéalisation pré-séjour et la réalité vécue à Turku.

5.4.3 PROMESSES NON TENUES

Les quatre cas suivants sont très intéressants car ils coïncident dans leurs constructions. Deux de ces extraits sont tirés de l'entretien de Bé_P, le troisième de L_P et le dernier de SAP_P.

Chez Bé_P, le premier tour analysé ci-dessous se trouve au milieu de l'entretien alors que le deuxième est à la fin. Les deux tours de paroles font intervenir une voix virtuelle avec un citant au plus-que-parfait (*je m'étais dit que*), suivi d'un cité en *je* suivi d'un verbe au futur proche (*je ferai* dans les deux cas). Le contenu sémantique est le même dans les deux cas : Bé_P explique qu'elle aurait du faire des efforts pour rencontrer (i.e. des Finlandais) :

Bé_P

I : Vous pensiez que ça allait être comme cela avant de venir ?

B : **Je m'étais dit que je ferai des efforts et que pour rencontrer...** et c'est vrai **qu'une fois qu'on est dans le bain...**

I : qu'est-ce qui freine ?

B : ben justement le fait qu'on soit seulement qu'entre étrangers dans le village étudiant. Déjà et même à l'hôpital... en fait, on a des cours en anglais et les étudiants finlandais...

Bé_P

I : Et ça maintenant vous savez ce que vous auriez pu faire pour en rencontrer plus ?

B : ben disons que je savais, j'étais aller voir au début des petites annonces des gens qui cherchaient soit des baby-sitters qui parlaient anglais soit des familles qui étaient prêtes, envie de rencontrer des étudiants étrangers. **Je m'étais dit que je le ferai mais c'est vrai que pris dans le... non.**

On note que, dans ces deux cas, les voix virtuelles sont suivies d'expressions qui introduisent une contradiction à celles-ci : « et c'est vrai qu'une fois qu'... », « mais c'est vrai que... » et qui resituent la réalité au moment de l'entretien. En d'autres termes, dans ces deux extraits, Bé_P avoue qu'elle n'a pas fait le nécessaire pour rencontrer des gens à Turku. Il est intéressant de souligner d'ailleurs l'imprécision énonciative dans les remises en question des promesses. Tout d'abord, dans le premier extrait, Bé_P a recours à un énoncé en *on* inachevé mais suffisant pour le comprendre (« une fois qu'on est dans le bain »). Dans le deuxième extrait, la remise en question est également inachevée (« mais c'est vrai que pris dans le... ») et sans intervention pronominale ; elle laisse la place à ce qui semble être la réponse à la question qui était posée : « non ». Ainsi, ces énoncés montreraient à nouveau que Bé_P veut se protéger en se cachant derrière ces explications des formes indirectes.

Même chose chez L_P qui tente d'expliquer pourquoi elle ne s'est pas inscrite à une des associations étudiantes de l'Université de Turku. Elle effectue d'abord un retour vers le passé au début de sa réponse (« ça m'est pas venu à l'esprit tout de suite ») et une explication (« dans ma tête, c'était réservé aux autochtones »). Intervient alors un autre bond dans le passé (« après en y pensant ») qui montre que L_P s'est interrogée à plusieurs reprises sur cette question. Elle fait intervenir là une voix virtuelle (« pourquoi pas ») dans un DRD, qui est remise en question immédiatement par une explication de ce qui s'est réellement passé :

L_P

I : vous l'expliquez comment ?

L : parce que je sais pas ça m'est pas venu à l'esprit tout de suite que je puisse intégrer une organisation, dans ma tête, c'était réservé aux autochtones. Et pis après en y pensant **je me suis dit pourquoi pas et puis l'année était tellement entamée que... C'est pas grave.**

La réalité est finalement évaluée par le commentaire « c'est pas grave » qui replace la réponse au moment de l'énonciation.

Dans le dernier extrait de cette série, S_A apporte des critiques aux relations créées avec les autres étrangers à Turku. Sa réponse est divisée en deux parties très claires : une première partie qui revient sur le passé et propose les impressions que S_A a eues au début (« on se dit c'est génial ») et la deuxième partie, après *et en fait* (repris dans un grand nombre d'exemples plus haut), une mise en balance de cette opinion et un retour vers l'opinion que l'étudiante a sur la situation au moment de l'interview (« je me dis ils se souviennent pas qu'ils m'ont parlée ») :

S_A

I : Vous pouvez expliquer ?

S : Ben la première soirée, ça allait parce que on était tous euh tous étrangers donc on se présentait « oui tu viens d'où ? » ah puis tout le monde se sourit c'est sympathique, **on se dit c'est génial** je vais me faire plein d'amis, tout le monde s'intéresse à moi et euh c'est bien et en fait on se rend compte qu'on voit toujours les mêmes gens qui reposent les mêmes questions mais en fait **je me dis... ils se souviennent pas qu'ils m'ont parlée et y a des jours où on a pas forcément envie de sourire ou...**

La première voix virtuelle, positivante face à la situation (« on se dit c'est génial »), a un citant en *on* alors que la deuxième voix virtuelle (« je me dis... ils se souviennent pas qu'ils m'ont parlée »), qui apporte une révélation et une critique de S_A a un citant en *je*. Il semble donc, à partir de là, que S_A souligne son éloignement à sa voix virtuelle passée en passant par un énoncé en *on* (après avoir mis en scène de façon généralisante des autres – cf. *tout le monde* - et soi-même : « on était tous euh tous étrangers donc on se présentait « oui tu viens d'où ? » ah puis tout le monde se sourit c'est sympathique ») et que le retour vers la réalité du moment de l'entretien fait intervenir le *je* de l'étudiante, qui critique ce qu'elle a pu penser à une certaine époque. A nouveau, cette catégorie est largement co-énoncée.

5.5. VOIX FUTURES

Les occurrences de voix virtuelles peuvent également faire référence à l'avenir. Sur les trois occurrences recensées dans le corpus, une de ces occurrences est un discours représenté indirect et les deux autres des discours directs, dans lesquels les étudiants projettent une voix future (la leur).

Le premier extrait traite des étudiants étrangers en France et de l'intention exprimée par F_P d'aller à leur rencontre lorsqu'elle sera de retour en France. F_P répond ici en fait à deux questions posées par l'intervieweur :

F_P

I : si on est pas Erasmus ou étranger, c'est facile d'entrer dans le groupe Erasmus ?

F : Hum, je pense que oui, c'est facile, je sais que pour ceux qui sont déjà hum enfin je sais que tous les Finlandais, enfin, les quelques Finlandais avec qui j'ai parlés, c'était ceux qui étaient, qui venaient dans nos soirées et qui étaient partis eux-mêmes en tant qu'Erasmus.

I : Et pourquoi ils venaient ?

F : parce que déjà ils parlaient anglais et ils voulaient sans doute revivre cela. Moi, **je me dis que c'est pareil, quand je vais rentrer à Rennes j'aurais envie de partager, de rencontrer d'autres étudiants Erasmus à Rennes.**

Nous avons déjà analysé plusieurs réponses d'étudiants interviewés à la première question posée ici à F_P. Il est intéressant de noter qu'à l'inverse d'un grand nombre d'extraits analysés auparavant, F_P répond positivement à la question et n'utilise pas la question pour s'identifier aux groupes Erasmus en les opposant aux Finlandais. Lorsque l'intervieweur lui demande d'apporter une explication au fait que les Finlandais viennent à leurs fêtes, elle répond : « parce que déjà ils parlaient anglais et ils voulaient sans doute revivre cela. ». Cet énoncé est suivi d'une comparaison à elle-même (« moi (...) c'est pareil »), exprimée dans une voix virtuelle future citée dans un DRI co-énoncé entre *je* et *moi* dans laquelle elle explique qu'elle soutiendra les Erasmus de son établissement d'origine (« Moi, je me dis que c'est pareil, quand je vais rentrer à Rennes j'aurais envie de partager, de rencontrer d'autres étudiants Erasmus à Rennes »). Le choix du verbe *avoir envie de* est intéressant car l'étudiante semble déjà programmer ses sentiments mais aussi ses actions face aux autres au moment de l'entretien. Il faut dire qu'elle exprime indirectement ici son autorité, c'-à-d qu'ayant déjà vécu ce type d'expérience, elle pense pouvoir aider les autres à faire face aux éventuels obstacles qu'elle a rencontrés.

Les deux extraits suivants sont des réponses aux questions liées à la prise de photos. Ils contiennent des énoncés virtuels qui sont en discours représenté direct à l'inverse de celui que nous venons d'analyser. Ces énoncés sont introduits par « de me dire... » et « c'est simplement pour pouvoir se dire ». Commençons avec Bé_P :

Bé_P

I : pourquoi vous prenez des photos des gens ?

B : parce que j'ai envie de m'en souvenir, enfin, quand je rentrerai en France et que je regarderai cela dans dix ans, **de me dire ah euh... oui je m'en rappelle de ce moment-là.**

Comme on peut le voir ici, Bé_P répond directement à la question par une causale qui explique clairement pourquoi il prend les gens en photo. L'intervention de la voix virtuelle répète l'idée principale (« j'ai envie de m'en souvenir ») et semble intervenir pour confirmer cet argument et faire autorité. En d'autres termes, il semble que l'apparition du discours représenté direct, « oui, je m'en rappelle de ce moment-là », vient soutenir son argument par cette projection vers l'avenir. Notons ici néanmoins que le contenu sémantique du cité direct diffère de la causale du début. En effet, l'intervieweur lui demande spécifiquement pourquoi il prend en photos des gens (objet que l'étudiant reprend par *en* dans sa

causale : « j'ai envie de m'en souvenir »). Son cité virtuel, quant à lui, insère le terme « ce moment-là », au sein duquel, ces « gens » semblent disparaître au dépit d'une caractéristique temporelle.

Auf_P, elle, répond ici à la question « est-ce que vous prenez des photos ? ». Sa réponse commence par une explication comparative avec ses habitudes en matière de photographies en France : « j'en prends plus qu'en France ». Elle tente alors d'expliquer pourquoi mais n'achève pas l'explication :

Auf_P

A : oui. J'en prends plus qu'en France... bon plus parce que déjà j'étais venue en Finlande... enfin je voulais surtout prendre des photos de la... du paysage finlandais... finalement j'ai pris beaucoup de photos des gens parce que j'avais besoin de... c'est une façon de fixer les souvenirs... de me dire après c'était là où ces personnes là... ça me fait plaisir de pouvoir les revoir comme cela mais euh mais je pense qu'en fait je ne vais pas souvent les revoir, **c'est simplement pour pouvoir se dire tiens regarde par exemple j'étais allée aux jeux de ski de Lahti et par exemple j'ai pris des photos** mais pas du tout des gens... j'ai pris de photos des tremplins de la foule etc. aussi pour me remémorer en fait et pis j'ai pris des photos de la ville... (...)

Un autre énoncé, qui explique ce qu'elle pensait prendre en photo (« je voulais prendre des photos de la... du paysage finlandais »), suit cette tentative d'explication. Elle commence ensuite un énoncé qui expose qu'elle n'a pas vraiment fait cela (« finalement ») et qu'elle prend « beaucoup de photos des gens » (pas de paysages). Une deuxième amorce explicative apparaît alors (« parce que j'avais besoin de... »). Une explication complète suit et est introduite dans un premier lieu par « c'est une façon de fixer les souvenirs... » qui résume l'essentiel de sa pensée et d'une voix virtuelle future ouverte par « de me dire après », un cas intéressant de sous-énonciation. Le cité de ce discours représenté semble être en deux parties (même si la frontière entre le discours direct et le reste de la réponse est relativement floue) : « c'était là où ces personnes là... ça me fait plaisir de pouvoir les revoir comme cela ». Notons à nouveau que la première partie du cité est incomplète et que la deuxième partie n'est pas sémantiquement transparente (cf. l'imprécision dans « comme cela »). La suite de la réponse est aussi instable. Après l'intervention d'un double *mais* (qui introduit des remises en question), Auf_P exprime par un verbe modal d'opinion (« je pense que ») un énoncé qui porte à confusion car il est impossible de décider ou de trouver le référent contenu dans l'anaphorique *les*, « en fait je ne vais pas souvent *les* revoir ». En fait, parle-t-elle ici des photographies qu'elle a prises ou des « gens » qu'elle a photographiés ? A la suite de cela, Auf_P fait intervenir à nouveau une voix virtuelle future : « c'est simplement pour pouvoir se dire tiens regarde par exemple j'étais allée aux jeux de ski de Lahti », dans laquelle elle interagit avec elle-même et commente à partir des photos qu'elle reverra alors. La fin du tour change à nouveau de contenu sémantique et explique ce qu'elle a pris en photo lors de sa visite à Lahti (ville au nord de Helsinki) (« j'ai pris de photos des tremplins de la foule etc. »). Cela lui permet de revenir à la fin sur l'explication qu'elle proposait auparavant : « aussi pour me remémorer » (cf. « fixer les souvenirs plus haut »).

5.6. VOIX INTERROGATIVES

Cette catégorie fait intervenir une voix virtuelle qui émet des interrogations sur les locuteurs eux-mêmes (qui suis-je ? que fais-je ?...).

5.6.1 QUI SUIS-JE ?

Le premier type d'interrogations a une valeur générale, i.e. ce sont des questions que le locuteur s'est posées et qu'il peut se poser à plusieurs occasions car elles sont sans contexte précis. En d'autres termes, l'intervention de la voix virtuelle dans ce cas est une intervention virtuelle par excellence. Dans cette première catégorie, les voix virtuelles contribuent à l'interrogation ontologique mise en place par l'étudiant.

Dans le premier extrait, L_P, qui vient de la Réunion et qui étudie à Dunkerque, explique à l'intervieweur comment elle réagit lorsqu'on lui demande d'où elle vient. Son cas est intéressant car, étant de la Réunion, donc française, l'étudiante insiste souvent dans son entretien sur les difficultés de se définir et de se positionner :

L_P

L : (rires) euh ouf bon je crois que je connais par cœur le discours, donc ça sort tout seul maintenant mais c'est vrai que ça me gave... c'est surtout le moment où je viens de la Réunion ou *d'où tu arrives de France ?* alors là euh **je me dis bon qu'est-ce que dis ?** je vais pas dire Dunkerque, je suis pas de là du tout, (rires) et je veux pas non plus... mais et donc, *chez moi c'est la Réunion* et il faut entrer dans les explications.

Elle explique au début que sa réponse à certaines questions liées à la thématique de l'identité est souvent programmée (« je crois que je connais par cœur le discours »). Après avoir énoncé cela, L_P fait intervenir un énoncé marqué négativement (« c'est vrai que ça me gave ») pour introduire la thématique des origines. Arrivent alors deux énoncés, une voix indirecte (la sienne en réponse à une question non présentée ; « c'est surtout le moment où je viens de la Réunion ») et un discours représenté direct qui traduit une question qu'on lui a posée : « d'où tu viens en France ? ». Ces deux énoncés ont valeur générique et généralisante et servent à illustrer et à accentuer le propos qui les précède (« ça me gave »). En réaction au discours représenté issu de l'altérité (« alors là »), L_P reproduit un questionnement qu'elle a au sein d'elle-même en discours représenté direct co-énoncé : « je me dis *bon qu'est-ce que je dis ?* » et qui soutient le fait qu'elle aurait des difficultés à définir d'où elle vient et surtout, son choix d'explication face à ses interlocuteurs. Elle instaure ici également un dialogue avec ces interlocuteurs virtuels, qui reprendra son cours après l'intervention de son *moi-locuteur* durant l'entretien qui pose un nouvel élément de son identité dans le méta-discursif « je vais pas dire Dunkerque, je suis pas de là du tout ». Celui-ci offre une partie de réponse à la question qu'elle posait auparavant. Le dialogue avec ces interlocuteurs imaginaires continue alors (et après deux hésitations « je veux pas non plus » et « mais et donc ») dans un énoncé qui la définit : « chez moi c'est la Réunion ». On voit donc là un entrelacement de commentaires de L_P au moment de l'entretien et de dialogues imaginaires/imaginés représentés entre elle-même et des interlocuteurs inidentifiables. Elle finit sa réponse par le conclusif « et il faut entrer dans les explications » qui fait écho à son énoncé du début « c'est surtout le moment où je viens de la Réunion », expliquant ici indirectement que c'est cela qui rend la définition de son identité difficile. Au total, l'intervention de la voix virtuelle introduisant une question permet ici à l'étudiante de rendre son discours plus authentique.

Dans ce qui suit, Co_A parle également de lui-même et de ce qu'il a appris durant son séjour à Turku. Notons d'abord que sa réponse à la question est rythmée par la double intervention d'un « mais ça je le savais », qui fait donc intervenir le locuteur (le *moi*) au moment de l'entretien et qui forme une sorte de dialogue entre les expériences de Co_A décrites ici et ses pensées :

Co_A

I : Est-ce que l'expérience jusqu'à présent vous a fait prendre conscience de quelque chose par rapport à vous-même ? aux autres et par rapport au monde actuel de façon général ?

Co : Euh... (silence) quand je fais quelque chose de nouveau... mais ça je le savais à peu près, j'ai toujours une semaine d'adaptation où **je me dis mon dieu qu'est-ce que je fais ici ?** (rires) n'importe quoi mais ça je le savais donc je... enfin c'est un truc auquel je m'attendais, par rapport à moi-même (...).

Co_A commence donc par définir un contexte de détermination du *moi* (« quand je fais quelque chose de nouveau ») et « se protège » directement à la suite par la première apparition de l'expression méta-énonciative « mais ça je le savais ». Cette intervention du moi lié au moment de l'énonciation est suivie de l'idée principale que Co_A veut développer par rapport à lui-même et au contexte décrit : « j'ai toujours une semaine d'adaptation ». La voix virtuelle du tour intervient (le cité est une question directe) pour préciser et confirmer cette idée/impression au discours direct : « je me dis mon dieu qu'est-ce que je fais ici ? ». Cette voix virtuelle est générale et ne semble pas s'appliquer uniquement au contexte décrit ici (i.e. le début du séjour à Turku). Un commentaire évaluatif suit cette voix. Il est difficile d'identifier le sens véritable de celui-ci : « n'importe quoi », mais nous pouvons supposer qu'il a un rapport avec l'idée principale que Co_A développe ici. On aurait ainsi une critique de sa propre attitude. Le tour est conclu par « enfin c'est un truc auquel je m'attendais, par rapport à moi-même », qui, à nouveau, reprend le contenu sémantique de l'énoncé répété à deux reprises et qui semble surtout indiquer que Co_A n'est pas surprise de sa propre liquidité en matière de réaction. On remarque que dans cet extrait, Co_A fait part, par la combinaison des DR et des éléments méta-énonciatifs, du fait qu'elle se connaisse et qu'elle est consciente de ses réactions.

L'ensemble des voix virtuelles interrogatives examinées dans cette rubrique sont co-énoncées et suivies, dans les deux cas, de réponses aux questions introduites.

5.6.2 QUE FAIS-JE ?

Nous avons trouvé une occurrence intéressante de voix virtuelle interrogative dans l'entretien de Bi_P. La question posée par l'enquêteur apporte bien entendu le type de réponse et de (re-)définition de soi repérée ici. Dans la première partie de l'extrait, Bi_P explique que le séjour lui a permis de se poser des questions sur ce qu'il veut :

Bi_P

I : est-ce que vous avez pris conscience de quelque chose par rapport à vous même ?

B : (silence) Ça m'a fait beaucoup réfléchir, justement cette période, je pense ce fait d'être vraiment vraiment déconnecté de tout ce qu'on connaît ou autre, j'ai eu une grosse période de remise en question, réflexion sur moi-même, sur mon avenir...

L'intervieweur lui demande de préciser cette « grosse période de remise en question ». Bi_P commence alors un récit qui lui permet un retour dans le temps et l'espace :

I : quoi par exemple ?

B : ben ça c'est produit après les vacances de Noël, euh... depuis que je suis petit, l'informatique c'est ma voie, j'en suis certain euh... ç'a commencé à mûrir déjà un peu en décembre la question « est-ce que c'est vraiment cela que j'ai envie de faire ? » Et ben, ça met un sacré trouble, sacré bazar quand même... **Quand c'est la première fois qu'on se pose la question**

Le récit repositionne d'abord le moment où la période de remise en question a eu lieu puis l'objet de celle-ci : son intérêt pour *l'informatique*. Les énoncés « depuis que je suis petit, l'informatique c'est ma voie, j'en suis certain euh » sont relativement catégoriques et sa conclusion « j'en suis certain » est en contradiction, on le verra, avec le reste de la réponse. Le récit continue et revient sur l'origine de la remise

en question (« un peu en décembre »). Le contenu de celle-ci est finalement révélé dans la voix virtuelle qui intervient alors et permet de comprendre le commentaire sur l'informatique *supra* : « est-ce que c'est vraiment cela que j'ai envie de faire ? ». Le DR est intéressant ici car il n'a pas vraiment de cité (« ça commencé à mûrir déjà en décembre la question ») et est donc une forme non-canonique du DR (Rosier, 1999 : 130). Bi_P commente les effets de cette question à la fin du tour (avec des affectifs « sacré trouble » « sacré bazar »), ce qui accentue l'impact de cette question sur ce qui va suivre. Notons enfin que le dernier énoncé est exprimé en *on* (« Quand c'est la première fois qu'on se pose la question »), alors que le reste s'était déroulé en *je*. Ce dernier énoncé est en fait à nouveau une forme non-canonique du DR, sous la forme d'une sousénonciation (présence de *on*). Il pourrait d'ailleurs aller de paire avec la question directe posée avant et généraliser à la fois le type de questionnement et le trouble que celui procure.

5.6.3 INTERROGATIONS DU MOI

Les deux extraits suivants ont recours à des voix virtuelles pour mettre en scène des dialogues intérieurs, dans lesquels deux *moi* du locuteur se parlent et se questionnent. Chez C_P, qui parle des contacts qu'elle pense garder avec les gens rencontrés à Turku, l'étudiante commence son tour de parole en faisant intervenir quatre voix virtuelles : une première voix co-énonciative au passé (« je me le suis demandée ») qui est sans citant mais avec l'anaphorique *le* qui valide la question de l'intervieweur ; une deuxième voix au discours direct et à valeur co-énonciative qui complète la validation en y apportant une première réponse (au passé à nouveau) (« je me suis dit honnêtement je ne sais pas du tout, je ne sais pas du tout ») ; une troisième voix qui se trouve dans une causale qui ajoute à la précédente et enfin une quatrième qui s'interroge (« je me demande en fait si ce n'est pas propre à l'expérience qu'on est en train de vivre ») :

C_P

I : vous pensez que vous allez garder des contacts avec les gens que vous avez rencontrés ici ?

C : ici, **je me le suis demandée** et **je me suis dit honnêtement je ne sais pas du tout, je ne sais pas du tout** parce que **je me dis que les deux Françaises** donc on est devenues proches et tout mais **je me demande en fait si ce n'est pas propre à l'expérience** qu'on est en train de vivre parce que j'avais toujours entendu dire, parce que j'ai beaucoup d'amis qui ont fait Erasmus et qui sont partis dans différents pays ils m'ont dit tu vas voir ce que tu vis c'est plus fort, c'est intense mais après tu crois que voilà tout le monde est gentil et que ça va être super mais après, en général quand tu rentres, c'est différent chacun retrouve sa petite vie etc.

Dans la causale, C_P fait référence à ses colocataires (qui deviennent ici « les deux Françaises ») et au fait qu'elles soient devenues « proches et tout » (notons ici l'alternance pronominal en *on* dans laquelle il y a fusion entre les trois étudiantes). Ceci est suivi directement d'une remise en question, introduite par *mais*, qui se fait en voix virtuelle (« je me demande en fait si... »). Dans cette quatrième voix, C_P change d'acte de parole et s'interroge sur la valeur des relations créées (notons à nouveau qu'elle utilise *on* dans le cité de ce tour virtuel). L'ensemble de ces voix est suivi de deux causales qui viennent expliquer pourquoi les personnes ne vont pas forcément garder des contacts après le séjour. La première causale en *je* est inachevée (« j'avais toujours entendu dire ») et laisse place à une autre causale qui met en scène « des amis qui ont fait Erasmus ». Cette mise en scène se traduit par l'intervention d'un long discours représenté direct dont le cité est en *tu* (i.e. C_P en tant qu'interlocuteur de ces amis) et qui sert d'autorité pour préciser son argumentation :

Ils m'ont dit **tu** vas voir ce que **tu** vis c'est plus fort, c'est intense mais après **tu** crois que voilà tout le monde est gentil et que ça va être super mais après, en général quand **tu** rentres, c'est différent chacun retrouve sa petite vie etc.

Il semble que C_P utilise donc cette voix extérieure marquée et identifiable (« mes amis qui ont fait Erasmus ») pour justifier sa réflexion reproduite en voix virtuelles au début de sa réponse à la question, et

surtout pour compléter sa remarque sur ses colocataires. On voit de ce fait dans cet extrait une sorte de cheminement, une mise en scène de la parole passée de C_P et un retour sur ses différentes idées et impressions au fil du séjour à Turku. On voit également que cette mise en scène, à travers le discours représenté, a une fonction argumentative car elle permet à C_P d'arriver à sa conclusion sur la légèreté des relations créées dans le cadre d'Erasmus.

Pour finir, SAP_P a recours systématiquement à trois voix virtuelles (dont une est inachevée) en *on* (citant et cité) sous-énonciatives pour répondre à la deuxième question de l'intervieweur :

SAP_P

I : est-ce que vous avez eu envie de vous échapper un peu de ce quotidien parfois ?

S : Euh, oui, je dirais, oui, comme de tous les quotidiens, il y a toujours des moments où...

I : Ca s'est dû à quoi ?

S : le moral, **on se dit bon, un an à tenir qu'est-ce qu'on fait ?** Surtout... surtout au début quand on arrive et que c'est le premier week-end et qu'on a pas rencontré grand monde, **on se dit bon, où est-ce que c'est chez soi ? Il y a rien que les murs blancs, le toit, on se dit...**

Il n'y a aucun moyen de définir qui se cache derrière ces *on* mais on peut supposer qu'il s'agit en fait de SAP_P elle-même car la première question lui est adressée (« est-ce que vous avez envie de vous échapper un peu de ce quotidien parfois ? »). Comme nous l'avons observé auparavant, il pourrait s'agir en fait d'une stratégie d'évitement et de protection de la face. Les deux voix virtuelles complètes sont directes et interrogent « un an à tenir, qu'est-ce qu'on fait ? » et « où est-ce que c'est chez soi ? ». L'énoncé intermédiaire en *on* (« surtout au début quand on arrive et que c'est le premier week-end et qu'on a pas rencontré grand monde »), qui fait la liaison entre les deux énoncés virtuels, pourrait justifier l'hypothèse que c'est en fait SAP_P qui parle d'elle-même et à elle-même car ces énoncés ne peuvent que faire référence aux expériences de SAP_P. En conséquence, ici, les deux questions en voix virtuelle servent clairement à traduire ou à exprimer la réponse un peu gênante que SAP_P tente de mettre en avant face à la question de l'intervieweur.

5.7. VOIX ACCUSATRICES

Certaines voix utilisées par les étudiants relèvent véritablement d'une mise en scène claire face à l'intervieweur. Il s'agit ici de la catégorie des voix accusatrices qui semblent se retourner vers le locuteur et lui donner une leçon de moral. Nous sommes, dans ces occurrences, à l'apogée des phénomènes dissociatifs voire des « *invisible guests* » que Mary Watkins (2000) a analysés dans ces travaux en psychologie clinique. Ces voix vont nous permettre de nous rendre compte que les étudiants sont relativement conscients de certains phénomènes liés à l'expérience de mobilité.

Refus de l'extraterritorialité

Commençons par Lan_P qui parle ici de son quotidien à Turku (début de l'entretien) :

Lan_P

I : Alors les premières questions sur la vie quotidienne en général. Tout d'abord, j'aimerais qu'en général, vous me décriviez votre quotidien actuel, votre vie quotidienne actuelle.

L : alors mon quotidien actuel, il diffère beaucoup de mon quotidien en France parce que j'ai l'impression d'avoir nettement moins de cours et de faire nettement plus ce que je veux, enfin d'être moins contraint, de me lever à l'heure que je veux, tout cela. Oui, ben, je vais en cours de temps en temps quand même, autrement euh... je passe pas mal de temps sur l'ordinateur, malheureusement, et je fais du vélo

Dans la première partie de l'extrait, Lan_P développe une idée que nous avons retrouvée chez de nombreux étudiants auparavant : le séjour Erasmus donne des libertés par rapport à la « vie normale ». Lan_P termine sa description de ses activités quotidiennes par « je passe pas mal de temps sur l'ordinateur, malheureusement, et je fais du vélo ». L'avant-dernière activité, l'ordinateur, se voit jugée négativement par Lan_P qui y accole un *malheureusement*, introduisant ainsi un commentaire métaénonciatif évaluatif et l'idée que c'est une perte de temps. Cette idée, il va la développer à l'appel de l'intervieweur :

I : Pourquoi malheureusement ?

L : Bien **parce que** je culpabilise quand je suis devant mon ordinateur parce que **je me dis que je suis pas venu en Finlande pour cela** (rires) Et **donc c'est pour cela que** j'essaie de faire autre chose, je fais souvent des balades en vélo à Turku avec des amis. Donc voilà.

Sa réponse est structurée en trois parties : on trouve d'abord deux causales explicatives puis un énoncé qui tire des conclusions de ces explications. La deuxième causale, qui est une voix virtuelle co-énoncée par *je* et *moi* (citant/cité en *je* « je me dis que je suis pas venu en Finlande pour cela »), reprend et complète le contenu sémantique de la première causale (« je culpabilise »). L'effet de voix est de concrétiser la culpabilité en reprenant ce qu'il se dit et en lui reprochant de passer du temps devant son ordinateur. La suite de la réponse tente de prouver comment Lan_P fait face à cela (conséquence exprimée par *donc c'est pour cela* qui semble confirmer la voix co-énoncée) et apporte une activité que Lan_P a déjà mentionnée auparavant (le vélo) mais il précise ici qu'il fait « souvent du vélo à Turku avec des amis ». On comprend alors que sa critique envers internet serait liée au fait que cela l'empêche de rencontrer des personnes physiquement présentes autour de lui à Turku.

De façon intéressante, un phénomène similaire se retrouve dans l'entretien de St_A, à propos de la même thématique :

St_A

I : Est-ce que parfois vous avez l'impression de... de perdre votre temps sur internet ? C'est à dire vous êtes là en Finlande et vous parlez sur internet en France ?

S : Oui oui ça je le ressens, **je me dis mais euh... t'avais qu'à rester en France** si t'as tant besoin de ce contact t'avais qu'à rester en France mais euh...

L'intervieweur suggère par sa question une réponse, sur laquelle St_A rebondit par l'affirmatif. Il fait alors intervenir sa voix virtuelle co-énoncée pour formuler un reproche envers lui-même. A l'inverse de Lan_P *supra*, il a recours à un discours représenté direct en *tu*. Il devient ainsi l'interlocuteur direct de cette voix. Notons également que le reproche a un air plus insistant ici car il le répète deux fois « t'avais qu'à rester en France ». L'utilisation de l'ordinateur comme objet de communication avec l'extérieur (certainement internet ici) est ainsi perçue comme étant quelque chose de négatif car il semble éloigner les étudiants de leurs environnements. L'extraterritorialité engendrée est donc perçue comme quelque chose de négatif ou à éviter. On a en même temps ici, indirectement, une représentation sur la présence physique « obligatoire » de l'étranger dans un pays étranger (cf. partie un, chapitre 2.3).

5.8. VOIX RASSURANTES

Cette dernière catégorie de voix remplit à la fois un rôle de confident mais aussi de mise en abîme de certaines représentations liées aux expériences Erasmus.

5.8.1 RELATIONS ET RENCONTRES : ENTRE MYTHES ET IRREALITES

Dans le premier extrait, Ch_A réagit à la question sur la superficialité des relations créées à Turku. Elle débute son tour par un retour sur le début de son séjour, en avouant qu'elle avait pensé que les relations seraient superficielles. Elle commence un énoncé par la modalité épistémique « je pensais » au départ puis le reformule par « j'avais peur au départ », marquant ainsi une évolution vers un ton plus émotionnel au fur et à mesure. La répétition de « au départ » semble permettre à l'étudiante d'insister sur et d'introduire la comparaison qu'elle va proposer :

Ch_A

Ch : Ben je pensais au départ je... je... j'avais peur au départ que ça se passe comme ça *puis* plus je réfléchis, plus **je me dis qu'il y a pas mal de gens...** bien sûr **y aura des gens que je ne reverrai plus** mais **je pense qu'y en aura que je reverrai** et dont des Finlandais. Je sais que... j'ai rencontré la fille avec qui je joue au volley par la suite des cours de français, elle apprend le français donc elle a envie d'aller en France et je sais que si elle va venir en France... enfin ce genre d'échanges...

A partir de l'adverbe *puis* au début, Ch_A se replace au moment de l'interview et revient sur sa première impression. L'intervention de la voix virtuelle en *je citant je cité* se fait dans le cadre d'une formule comparative « plus je réfléchis, plus je me dis... ». Son cité est inachevé et au présent (« y a pas mal de gens »). Celui-ci est immédiatement amoindri par un énoncé au futur qui reprend la même structure verbale (« y aura des gens »). *Bien sûr* introduit cet énoncé et montre que Ch_A confirme à la fois le tout premier énoncé de sa réponse (cf. « je ne reverrai plus » et « ça se passe comme ça », i.e. les relations sont superficielles) et dialogue avec ses propres paroles. Il semble qu'elle (re-)joue ici un dialogue qu'elle a eu avec elle-même et qui lui permet une sorte de comparaison entre les deux cas (« on garde des contacts » « on ne garde pas de contacts »). *Bien sûr* peut également venir confirmer l'hypothèse que l'intervieweur propose dans sa question (« Est-ce que vous avez l'impression que toutes les relations que vous êtes en train de créer qu'elles sont assez superficielles ? »). La suite de la réponse est introduite par le connecteur *mais* et insiste sur ce qui semble en fait être sa véritable perception de la situation. Elle réintroduit alors la même structure « y en aura que je reverrai » dans un énoncé évaluatif « je pense que » et précise que « des Finlandais » seront parmi ces gens. La fin de sa réponse met en scène une Finlandaise rencontrée en cours de français (Ch_A est assistante de français au centre de langues de l'université de Turku) pour illustrer et justifier sa voix virtuelle ainsi que cette dernière affirmation (elle explique que cette fille apprend le français).

Dans ce qui suit, Roz_P, qui partage un appartement avec deux Françaises, parle de ses identifications avec les groupes Erasmus. Elle a montré fortement dans son entretien comment sa vie à Turku est centrée sur ses deux colocataires. Les tours de parole suivants nous renseignent sur ses sentiments face aux groupes Erasmus :

Roz_P

I : Vous sentez appartenir au groupe Erasmus ?

R : honnêtement ?

I : ouais

R : Absolument pas. Non parce que je vous avouerai que d'ailleurs c'est que depuis que je connais ma date de départ que je commence à me sentir Erasmus... bizarrement...

I : vous pouvez expliquer ?

R : ben en fait il ne me reste plus qu'un mois et demi et qu'il serait certainement temps de me réveiller et de bousculer les choses parce que il y a des choses que j'ai accepté à l'appart parce que trois dans 60 m carrés faut faire des concessions parce que Ritsinkuja étant décentré euh je peux pas prendre ma voiture pour me barrer quand ça me soule donc forcément y a des choses que j'ai acceptées de vivre et **je me dis maintenant il reste un mois et demi tant pis si ça clashe mais y a des trucs que tu dois vivre en plus des voyages en plus de tes cours en plus du fait de prendre le temps en plus de savoir se reposer, savoir prendre du recul euh y a des choses** maintenant que j'ai besoin de secouer... donc là ouais depuis St Petersburg, on a fait un voyage à St Petersburg, et là depuis ce voyage, je me sens tous un peu plus soudés

Sa première intervention est intéressante car elle lance une question (sans aucun doute rhétorique) et interroge l'intervieweur sur le type de réponse qu'il attend (« honnêtement ? »). Cela pourrait être un moyen de le prévenir de la suite de sa réponse qui est alors sans surprise, même si elle est en fait relativement contradictoire : « Absolument pas. Non parce que je vous avouerai que d'ailleurs c'est que depuis que je connais ma date de départ que je commence à me sentir Erasmus... bizarrement... ». Elle est contradictoire car elle répond d'abord négativement puis elle explique qu'elle « commence à [se] sentir Erasmus » - le tout étant évalué par l'adverbe subjectif *bizarrement* qui souligne la contradiction dont Roz_P semble avoir conscience. Il est important de savoir que Roz_P a expliqué, avant ces questions, qu'elle passe tout son temps avec ses colocataires. Cela est essentiel pour saisir le point primordial qu'elle semble vouloir introduire ici en *se parlant* : « il serait certainement temps de me réveiller et de bousculer les choses ». La voix virtuelle intervient après la présentation des problèmes qu'elle a eus avec ses colocataires et est construite en deux parties : une première partie reprend et confirme la date de son départ (« maintenant il reste un mois et demi ») et contient l'énoncé « tant pis si ça clashe » qui est difficile à examiner et à interpréter. En effet, il n'est pas clair ici à quoi cet énoncé fait référence ; s'agit-il d'aller au-delà des « concessions » faites avec les colocataires ? La deuxième partie de la voix virtuelle s'adresse directement à elle-même par le biais d'énoncés en *tu* et d'une modalité déontique (devoir) : « y a des trucs que **tu** dois vivre en plus des voyages en plus de **tes** cours en plus du fait de prendre le temps en plus de savoir se reposer, savoir prendre du recul ». Notons que les activités décrites (les voyages, les cours, etc.) sont des activités partagées essentiellement avec ses colocataires. Même si le contenu sémantique d'une partie du cité n'est pas transparent (cf. l'emploi des mots « des trucs » et « choses » liés aux colocataires avant), il semble que l'intervention de la voix marque une pause, un changement de personnalité chez Roz_P. En outre, elle rassure Roz_P et lui donne de la force pour confirmer ce changement. Elle continue ses explications en ajoutant un énoncé à nouveau vide de sens « y a des choses maintenant que j'ai besoin de secouer ». On retrouve l'image du changement présentée auparavant dans le verbe « secouer » (cf. « bousculer ») dont l'objet est difficile à déceler. La fin de cette réponse pourrait apporter une solution à ces interrogations car elle revient à la question centrale de l'intervieweur : l'identification à Erasmus. Elle mentionne ici un voyage à St Petersburg qu'« on a fait » (notons le *on* inidentifiable au passage) et qui a permis de recentrer les liens : « je me sens tous un peu plus soudés ». Notons que Roz_P s'intègre dans ce groupe-ci, qui est d'ailleurs imaginé (« tous »). En conclusion, on pourrait poser l'hypothèse que tout le détour par la description de la situation parfois difficile avec les colocataires et l'intervention de la voix virtuelle qui met en lumière des changements possibles pourraient indiquer que les changements souhaités par Roz_P sont liés au fait qu'elle souhaiterait passer plus de temps avec les autres Erasmus (et pas seulement avec ses colocataires).

5.8.2 ACCEPTER LA REALITE

Dans les extraits suivants, dont les deux premiers ont la forme *je* citant-*je* cité et un *je* citant *je/on* cité, les étudiants utilisent des voix virtuelles pour se rassurer, c'est-à-dire accepter la réalité de l'échange Erasmus. L'utilisation du conditionnel dans les cités montre qu'il y a comparaison et retour sur cette réalité.

Lan_P est interrogé ici sur ce que le fait d'être Erasmus représente pour les autres :

Lan_P

I : Et pour les autres ? Erasmus ça représente quoi ?

L : Euh ben je pense qu'on est, aux yeux des Finlandais, on reste assez différents quand même. Moi je me sens pas vraiment intégré dans la société finlandaise.

I : Est-ce que c'est du à Erasmus ?

L : Ben je me demande justement. Et sinon, oui, par moment... c'est assez délicat à expliquer....
je me dis que ce serait la même expérience malgré le pays où je serais, le fait que ce soit en Finlande ne change pas grand chose finalement.

Sa première réponse l'amène à faire un commentaire sur des Finlandais et par un évaluatif, dont le noyau est deux énoncés en *on* (l'inachevé « on est... » et « on reste assez différents ») et à donner sa perception du phénomène. C'est d'ailleurs ici l'apparition du tout premier *on* de son entretien - Lan_P fait partie des interviewés qui en utilisent le moins dans son entretien (11 au total). La fin de cette première réplique opère un retour vers son *moi* qui introduit l'idée principale de son tour : « Moi je me sens pas vraiment intégré dans la société finlandaise ». L'intervieweur lui demande alors de préciser son idée en identifiant les raisons de sa non-intégration. Il répond en affirmant que « c'est assez délicat à expliquer » et propose une explication (« par moment » qui laisse entendre qu'il y en aurait d'autres) par l'intervention d'une voix virtuelle. Le cité de cette dernière est au conditionnel et justifie que c'est plutôt le statut Erasmus qui limite l'intégration (« ce serait la même expérience malgré le pays où je serais »). Cette voix virtuelle permet donc d'expliquer mais aussi de rassurer l'étudiant qui pointe la responsabilité du contexte et donc du système d'échange Erasmus. Il conclut ses explications en revenant sur la Finlande qu'il finit par laver de tout soupçon (« le fait que ce soit en Finlande ne change pas grand chose finalement »).

Ch_A expose, quant à elle, ses déceptions et regrets par rapport à son séjour à Turku. Elle met en avant le fait qu'elle aurait aimé « faire plus de choses » puis donne deux explications à ce problème : d'abord le *manque d'argent* (suivi de l'évaluatif, « ça bloque pas mal ») puis *les cours* (suivi à son tour d'un évaluatif dans lequel l'adjectif est répété « c'est pas évident évident »). Sa voix virtuelle suit alors et est introduite par le connecteur *mais* :

Ch_A

I : Dernière question : est-ce qu'il y a des choses que vous regrettez déjà quelques mois après votre arrivée ?

Ch : mmmm ben **j'aurais voulu faire plus de choses le weekend** *mais* c'est point de vue financier ça bloque pas mal et euh non avec les cours c'est pas évident évident ***mais je me dis que bon il reste un semestre donc j'aurai encore des choses à voir et puis on est là aussi pour valider nos crédits*** (...)

Cette voix est à nouveau une voix qui sert à rassurer et à présenter les explications que Ch_A s'est proposées. Il est intéressant ici que le cité est à la fois en *je* et en *on* (« bon il reste un semestre donc j'aurai encore des choses à voir et puis on est là aussi pour valider nos crédits »). L'énoncé en *je* est au futur et tire une conclusion du fait qu'il lui reste un semestre à Turku (« j'ai encore des choses à voir ») alors que celui en *on* est au présent et donne une généralité qui s'applique à une entité indéfinie. Il semblerait donc que cette dernière « bonne raison » associée au groupe et à l'institution (l'université ?) mène Ch_A à revêtir un masque pour y faire référence.

5.8.3 FRUSTRATION LIEE A L'UTILISATION DES LANGUES

Les deux occurrences suivantes ont pour citant un *je* et un cité en *on* et *tu*. Les étudiants prennent leurs distances avec le contenu sémantique des cités. Dans les extraits, la thématique des langues est traitée : SAP_P parle de son utilisation limitée de l'anglais, alors que St_A explique sa relation aux langues qu'elle ne possède pas (l'anglais et le finnois) et du soulagement qui l'a remplie quand elle parle français.

Commençons par SAP_P, à qui l'intervieweur demande si ses interactions se déroulent en anglais avec ses connaissances :

SAP_P

I : et ça se fait en anglais, pour la plupart du temps ?

S : oui, ben moi, j'ai la malchance d'avoir un voisin français, mais...

I : C'est une malchance ?

S : ben, pour la langue, oui, ben, sinon... non, c'est sympa (rires)

I : vous avez essayé de... d'éviter des Français dans certaines périodes ?

S : oui, enfin

I : pourquoi ?

S : parce que je suis venue pour parler anglais, quand même, c'était le but de la manœuvre. Parler anglais et faire quelque chose de complètement différent, et puis, de se retrouver avec tous sauf des Finlandais autour de soi j'ai trouvé ça un peu dommage. **J'ai essayé de me dire... on va essayer de remanier tout ça**

I : ça a marché ?

S : oui, enfin c'est pas facile d'approcher des Finlandais. C'est pas des gens qui s'ouvrent directement, mais une fois qu'on les connaît, c'est des gens adorables.

On voit dans ces tours de parole comment SAP_P construit sa relation et ses représentations sur l'anglais. Sa première intervention répond de façon positive à la question. Puis elle commence par évaluer son contexte et introduit un voisin français par « j'ai la malchance d'avoir un voisin français ». Ce qui implique qu'elle ne parle donc pas anglais. Elle explique ensuite, à la demande de l'intervieweur, pourquoi elle perçoit cela comme une « malchance ». Sa réponse est à double tranchant car elle précise que le fait de parler français est « une malchance » (« la langue ») mais aussi que « c'est sympa » d'avoir un voisin français. La suite des tours de parole insiste sur son besoin de pratiquer son anglais pour rencontrer d'autres personnes, ce qui était en fait l'objectif principal de son séjour en Finlande. Elle en arrive alors aux Finlandais et évalue le fait qu'il n'y a en ait pas autour d'elle (« j'ai trouvé ça un peu dommage ») ; le fait qu'elle utilise un passé ici pourrait indiquer que c'est une remarque qu'elle s'est vite faite au début de son séjour (ou dont elle est consciente depuis longtemps). Ces commentaires sont alors suivis de la voix virtuelle qui nous intéresse ici, dont le citant est au passé composé et le cité au futur proche (« on va essayer de remanier tout ça ») - le dernier étant en fait un discours représenté direct. Le fait qu'elle utilise *on* dans le citant met une distance temporelle entre ce qu'elle dit au moment de l'entretien et ce qu'elle s'est dit à ce moment x (inidentifiable). A la dernière question de l'intervieweur « ça a marché ? », SAP_P insiste alors sur son deuxième argument qui représentait un deuxième objectif fixé dans le cadre du séjour, i.e. rencontrer des Finlandais. Sa réponse est à nouveau un peu contradictoire car elle répond d'abord par l'affirmatif puis elle la remet en question par un énoncé introduit par *enfin* et accuse les Finlandais d'être distants (« c'est pas facile d'approcher des Finlandais »). Elle propose alors une explication à ce jugement en insistant sur le fait que les Finlandais ne sont pas « des gens qui s'ouvrent directement » et que malgré cela, « c'est des gens adorables ». On voit donc bien ici comment on est passé d'une évaluation contradictoire d'un voisin français à la thématique du manque d'utilisation de l'anglais et finalement à la rencontre difficile des Finlandais. On se demande, à la fin du tour, si la voix virtuelle, qui est intervenue pour proposer de « remanier le tout » et de rassurer SAP_P, a eu des effets sur la réalité ou pas, car il est difficile de tirer ce genre de conclusions à partir du tour qui suit celui analysé ici. Toutefois, lors d'une relecture de la transcription de son entretien, on se rend compte qu'elle a deux amies finlandaises donc il semblerait que la voix (qui prend ses distances par un *on*, « on va essayer de remanier tout ça ») a porté ses fruits.

Finalement, à propos de la thématique de la langue, St_A parle de son statut d'étrangère et insiste sur le rôle important de celle-ci (elle l'appelle le « langage »):

St_A

I : Sur le fait d'être étrangère, qu'est-ce que vous avez appris ?

S : (silence) euh ce qui m'a fait le plus bizarre, en fait je me rends compte que le langage, c'est vraiment le plus important, c'est vraiment simple quand on sait comprendre et lire, on peut tout faire... moi je suis quand même assez timide mais maintenant **je me dis qu'en France tu peux**

tout faire parce que tu parles français c'est tellement facile, n'importe quelle question tu comprends alors qu'ici je me suis rendue compte que la moindre question il faut bien la comprendre bien expliquer quand on parle mal anglais en plus, c'est dur, ouvrir un compte et même aller faire ses courses ou quoi, on arrive à rien lire entre finnois, anglais, et... (..)

La seule voix virtuelle de ce tour intervient au milieu des énoncés alternant entre *on* et *je*. Celle-ci est introduite par l'adverbe *maintenant*, qui montre que St_A s'est rendue compte de ce qui va suivre dans la voix virtuelle, dans laquelle elle se parle en *tu* et se rassure : « je me dis qu'en France **tu** peux tout faire parce que **tu** parles français c'est tellement facile, n'importe quelle question **tu** comprends ». Toute la prise de conscience exprimée avant et après la voix virtuelle la justifierait. C'est par toute cette réflexion et observation, qu'elle a pu tirer ses conclusions face au contexte français dans lequel elle peut tout comprendre.

En conclusion, soulignons que l'ensemble des voix virtuelles sont co-énoncées dans cette catégorie, ce qui accentue l'effet rassurant que ces voix semblent permettre dans le discours.

5.9 CONCLUSIONS INTERMEDIAIRES III

La première conclusion à tirer sur les regards que nous venons de porter sur les voix virtuelles est que celles-ci apportent des éléments de justification à la complexité du sujet du discours qui fait intervenir de multiples locuteurs et énonciateurs, passés, présents, futurs, réalisés, virtuels, identifiables, inidentifiables, etc. Comme nous le soulignons dans la partie théorique (chapitre 3.3), il est impossible de dire si ces voix ont été réalisées. Peu importe, de toute façon, ce qui est clair, c'est que « *toutes les facettes du prisme dialogique sont mises à contribution* » (Rabatel, 2006 : 114). Les étudiants se métamorphosent : ils dialoguent avec eux-mêmes (*hic et nunc*, au passé ou au futur), ils refusent, ils s'interrogent, ils se contredisent, ils réparent leurs paroles, ils parlent d'eux-mêmes comme un autre, ils parlent des autres, ils parlent aux autres, etc. C'est donc là l'hétérogénéité constitutive de la personne et la liquidité identitaire qui sont confirmées. De son côté, l'unicité présentée à plusieurs reprises par les étudiants est ainsi remise en cause directement par le décryptage de leurs discours.

Les voix virtuelles que nous avons examinées étaient en majorité de type co-énonciatives (*je + moi*) et permettent d'établir un dialogue dans le *hic et nunc* mais aussi entre ce dernier et un passé discursif. Des cas de sous-énonciation (*on*) ont été repérés dans les contextes suivants (Cf. les analyses du chapitre trois qui confirment) : prise de conscience de l'étrangeté (en réaction à l'attitude observée chez les autres) et possibilités offertes par ce statut ; expliquer sa propre attitude et se critiquer ; se déplacer temporellement et spatialement (France/Finlande) et s'interroger sur l'expérience vécue en échange.

L'ensemble des voix analysées ci-dessus et présentées dans le tableau qui suit semble bien avoir pour fonctions « *en premier lieu une stratégie de dédoublement du locuteur, et en second lieu, une stratégie d'effacement* » (Vincent et Dubois, 1997 : 129). Nous parlons nous de dissociation pour la première stratégie (cf. première partie, 2.2.2). Le tableau *infra* reprend les sept types de voix et les fonctions discursives afférentes.

TABLEAU 13 – TYPES ET FONCTIONS DES VOIX VIRTUELLES

Type de voix	Fonctions discursives des voix
Voix virtuelles d'identifications	-Mises en abîme identitaires -Prise de conscience de son étrangeté -Voix plurielles alibis
Voix virtuelles justificatrices	-Excursions spatio-temporelles : un autre Moi -Dialogues intérieurs -Conséquences de l'avenir sur le présent : il faut agir -Fatalité de la situation
Voix virtuelles évaluatrices	-Remarques aux Français -Evaluation des apprentissages
Réintroduction de voix passées	-Conscience de ce qui allait venir -Idéalisation vs. Réalité -Promesses non soutenues
Voix futures	

Voix interrogatrices	-Qui suis-je ? -Que fais-je ? -Interrogations du moi
Voix accusatrices	-Refus de l'extraterritorialité
Voix rassurantes	-Relations et rencontres : entre mythes et irréalités -Accepter la réalité -Expression de la frustration liée à l'utilisation des langues

Une différence majeure semble se former à la lecture des huit catégories : alors que les quatre premières fonctions discursives sont en rapport avec l'interlocuteur (preuves apportées à celui-ci, mises en place d'identifications pour répondre aux questions, évaluation, etc.) et servent essentiellement à marquer la crédibilité du dire, le courage et une certaine bonne foi (Lopez Muñoz, 2006), les quatre dernières catégories sont adressées directement au locuteur par le locuteur au moment de l'énonciation (au futur, interrogations, accusations,...).

On retrouve donc dans ce tableau des procédés discursifs présents dans les analyses précédentes et soulignés dans le cadre théorique (3.3). Ainsi, parmi les recherches sur le Discours Représenté en général, nous reprenons, par exemple, les résultats de la recherche d'Ulla Tuomarla (2000) qui montraient que les journalistes avaient recours aux DR pour argumenter, dramatiser, déresponsabiliser, distancier et exemplifier. Bien que le contexte de notre étude soit différent (oral vs. écrit chez Tuomarla ; discours tiré d'entretiens de recherche vs. discours journalistique) et que Tuomarla ne traite pas des voix virtuelles, ses résultats sont confirmés dans ce qui précède. Quant aux études sur l'auto-citation (Rabatel, 2006 ; Lopez Muñoz, 2006 ; Maynard, 1996 sur le *self-quotation* en japonais), nous avons retrouvé essentiellement les effets de confirmation (voix justificatrices), de crédibilité (l'intervention des voix virtuelles semble servir d'autorité aux locuteurs, en d'autres termes, en mettant en scène une voix d'un temps et espace autres, ces voix permettent de soutenir les arguments, interprétations... proposés par le locuteur), et d'auto-critique (voix interrogatives). Nous avons également expliqué que, dans de nombreux cas, les voix virtuelles semblaient aider le locuteur à protéger sa face et celle de son interlocuteur, et donc à maintenir un acte interlocutif sain.

En tout, Les différentes voix rassemblées dans notre corpus semblent se placer dans trois catégories distinctes : a. les voix définitoires, b. les voix discursives, c. les voix exclusivement déplacées. Ces voix peuvent se chevaucher dans leurs fonctions et se placer donc dans différentes catégories (ex : certaines voix justificatrices peuvent se trouver dans les catégories a. et b.).

Les **voix définitoires** permettent au locuteur de se positionner dans l'interaction et de donner une image de soi à son interlocuteur mais aussi à lui-même. Cette catégorie rassemble les voix d'identification, les voix interrogatrices et les voix accusatrices. Le locuteur s'interroge donc sur qui il est (ex : étranger, comment parler de ses origines géographiques ?), sur ce qu'il représente (Que fais-je ?), il se définit en présentant un élément de son identité ou en présentant plusieurs identités à l'intervieweur. Il n'hésite pas non plus à se définir en se plaçant derrière une entité difficilement identifiable (*voix plurielles alibis*) ou en se distanciant (du groupe Erasmus par exemple). Enfin, en se reprochant (extraterritorialité des nouvelles technologies refusée et prise de photos) et en faisant des reproches aux mêmes (les Français), le locuteur montre qu'il y a « conflit » d'identités entre ce qu'il est/fait et ce qu'il aimerait être/faire. Cette catégorie est le « dédoublement » proposé par Vincent et Dubois (1997 : 129) mais il correspond également aux phénomènes de dissociation où le locuteur se positionne comme « *invité invisible* » (Watkins, 2000) dans son propre discours (partie I, chapitre 2.2.2).

Quant aux **voix discursives** (justificatrices, évaluatrices et rassurantes), elles servent à argumenter pour soutenir un élément que le locuteur introduit dans le discours pour expliquer (ex : la duplicité et légèreté des relations entre Erasmus, sa réalité), pour exprimer une frustration (ex : sur le fait de ne pas

pouvoir pratiquer une langue étrangère), et pour émettre des critiques et évaluer (soi-même et les autres, i.e. les Français, les institutions, etc.). C'est là où la théâtralisation de voix issues d'un espace-temps décalé (Marnette, 2006 : 31 ; Boumard, 2006 : 75) rend l'argumentation plus efficace. En outre, le retour sur les paroles antérieures, présentées comme étant erronées à plusieurs reprises, permet au locuteur de montrer qu'un travail de réflexion s'est fait entre le moment (imaginé ?) de l'énonciation première de ces voix et leurs réintroductions. Les stratégies d'effacement et d'autorité jouent un rôle important dans cette catégorie.

Pour finir, les **voix exclusivement déplacées** (voix futures et passées) tendent à permettre au locuteur de se (re-)positionner par rapport à la multiplicité d'espace-temps qui le touche : avant, pendant et après le séjour à Turku. Le retour sur le passé permet aux étudiants de montrer que leurs attentes par rapport au séjour à Turku étaient soit inexacts soit justes. Ces voix permettent donc une mise en scène d'actes dissociatifs (avec par exemple des reproches). En ce qui concerne les voix futures, celles-ci marquent des actions (pour soi, pour les autres) et des sentiments que les étudiants programment au moment de l'entretien. Là encore les stratégies de dissociation, d'effacement et d'autorité prennent forme.

Le schéma suivant résume les thématiques relevées dans l'analyse des voix virtuelles :

SCHEMA 4 – THEMATIQUES RELEVÉES (ANALYSE III)

Vie groupale	=	Superficialité Avenir relationnel des Erasmus ? Ségrégation
Vie quotidienne	=	Prise de photos pour cristalliser les souvenirs
Le moi	=	Changements / interrogations sur soi Prise de conscience de son étrangeté Refus de l'extraterritorialité (Téléphonie)
Les Français	=	Critiques / stéréotypes
Les Finlandais	=	Peu de rencontres Envie de les rencontrer Stéréotypes (Alcoolisme)

SYNTHESE DES RESULTATS ET CONCLUSIONS : *NAVIGARE NECESSE EST ?*

Homes are always provisional.

Edward Said, 1999 : 185.

Outre le fait que le statut professionnel et social ne se révèle souvent entre vacanciers qu'à la fin du séjour, n'est-il pas déjà significatif à ce propos que, amicales ou amoureuses, les relations de vacances se prolongent rarement au-delà du voyage et que, rituellement, une coupure soit faite entre les deux univers sitôt accompli le retour au bercail ?

Jean-Didier Urbain, 1998 : 28.

La métaphore du voyage peut nous inciter à une vue plus réaliste des choses : à les penser dans leur ambivalence structurelle. Ainsi pour la personne, le fait qu'elle ne se résume pas à une simple identité, mais qu'elle joue des rôles divers au travers d'identifications multiples.

Michel Maffesoli, 2003 : 38.

1. SYNTHÈSE DES RESULTATS

La présente étude se proposait de répondre aux deux séries de questions suivantes à partir d'un corpus d'entretiens de recherche d'étudiants en mobilité :

1. Qu'apprend-on sur les étudiants en écoutant leurs récits sur leurs expériences en Finlande ? L'identité, exprimée implicitement ou explicitement par des dispositifs linguistiques tout au long des entretiens, est-elle singulière ou plurielle, stable ou altérable ? Trouve-t-on des indices d'identifications multiples, de « *passages identitaires* » (Létourneau, 2001) ou de métamorphoses identitaires dans leurs discours ? En bref, quelles « *stratégies identitaires* » (Landowski, 1997 : 15-110) sont utilisées dans les entretiens ?

2. Si les identités sont plurielles, comment sont elles construites lors de l'entretien ? A qui et/ou à quoi s'identifient les étudiants dans leurs récits ? Quels rôles jouent les altérités, les autres « acteurs » (ou les Tiers, Charaudeau, 2004) dans leurs récits et leurs constructions identitaires ? Les expériences, les voix mises en avant sont-elles ainsi collectives ou personnelles ? Et enfin quelles informations sur le *soi*, les relations, les rapports, les rencontres avec l'Autre, l'étude de l'altérité dans ce contexte spécifique de mobilité nous apporte-t-elle ?

Le choix du corpus était motivé par l'idée que les mobilités estudiantines sont *in statu nascendi* (leurs composantes évoluent en permanence) et que, d'après Michel Maffesoli, (1988 : 47) : « *Toute organisation in statu nascendi est quelque chose de fascinant (...), les rapports interindividuels ne sont pas encore fixés, et les structures sociales ont encore la flexibilité de la jeunesse* » et qu'elles peuvent ainsi aider à saisir l'impact de ce type d'expériences croissantes sur ses acteurs. L'objectif secondaire de la recherche était de compléter les diverses études quantitatives et qualitatives sur les étudiants en mobilité. En effet, ces recherches (par ex. Murphy-Lejeune, 2003 ; Papatsiba, 2003 ; Anquetil, 2006 et Patron, 2007) ont souligné l'importance des phénomènes d'identité dans l'expérience de mobilité. Toutefois, l'identité a souvent été considérée comme symbolisant un simple passage au fil du séjour (adoption ou non d'une autre identité ou entre-deux identitaire). Les chercheurs ont donc écarté ce que nous avons qualifié d'hypermobilité/liquidité existentielle (Dervin, 2007d) et qui était au cœur de l'étude. L'apport principal de notre étude a été de tenter d'illustrer la complexité des identifications et les métamorphoses identitaires dans le contexte précis de la mobilité Erasmus en Finlande à travers l'analyse du « *tissu des voix* » (*tissue of voices*, Talbot, 1992).

Afin de répondre aux questions de recherche posées, l'étude a cheminé de la façon suivante : Le premier chapitre de la partie théorique (première partie, chapitre 1) a d'abord précisé l'intérêt de poser les questions de recherche *supra* en vue des études menées antérieurement sur les mobilités estudiantines. Le cadre théorique retenu dans notre étude était interdisciplinaire et combinait des études et démarches issues des réflexions sur la postmodernité (chapitre 2.1 et 2.2), l'interculturel (chapitre 2.3) et le discours et l'énonciation (chapitre 3.1 et 3.2). Les thématiques des identités et des altérités (au pluriel) ont été introduites par un passage en revue des ruptures entre les périodes dites modernes et postmodernes. Les concepts d'auto-narration (identité personnelle), communauté-crochet (identité groupale), identité nationale, identité culturelle, dissociation et hyper-étrangéisation (2.2.1., 2.2.2. & 2.2.3) ont permis de montrer que les définitions et constructions de soi sont déchirées entre un sentiment d'unicité et de pluralité/liquidité dans les mondes contemporains. Le contexte de mobilité internationale étant bien spécifique dans le rapport à soi et aux autres, nous avons donc situé notre étude dans le paradigme de l'interculturel de type francophone (Abdallah-Pretceille, 1986) et herméneutique (Dahl et al., 2006). La suite du cadre théorique proposait de relier la première partie aux apports de divers mouvements de l'analyse du discours à la française qui corroborent les analyses postmodernes. A partir de là, nous nous sommes intéressé aux fonctions de l'apparition de certains phénomènes linguistiques dans la création d'altérités et des métamorphoses identitaires dans le discours des étudiants du corpus (chapitre 3.1, « pour une analyse liquide du discours »). La démarche voulait que ces interventions aient des fonctions discursives et qu'elles soient instables. Les deux séries d'hypothèses aux questions de recherche, posées au début de l'étude, découlent directement de cette troisième partie du cadre théorique. Nous avons ainsi passé en revue et défini les termes *discours*, *énonciation locuteur*, *énonciateur* et *co-énonciateur* (3.1.2.2 et 3.1.2.3).

La liquidité énonciative (« *la complexité et la variabilité des sources énonciatives construites* » (Vion, 1998) ; paradigme principal déduit des chapitres précédents du cadre théorique), s'articule autour des éléments suivants :

- Le rôle des **pronoms solides et liquides** dans les actes d'identité (*je/on*) (3.2.1) ainsi que les fonctions des alternances entre ceux-ci au sein du discours (par ex : *je* laisse la place à *on*) et l'influence réciproque de la présence de sous-énonciation (*on*) ou d'énonciation personnelle (*je* dans le *hic et nunc*) (« les répertoires d'identités » de Kauffman, 2004 : 124). La problématique de la référence (3.2.1.1) avait introduit les difficultés potentielles à rencontrer dans l'identification des référents du pronom *on* dans le discours ;
- Le concept de **modalité** (3.2.2, modalités subjectives, intersubjectives et objectives, Le Querler, 1996) et de **méta-énonciation** (3.3.2.1) permettant d'observer des signes de subjectivité dans le discours d'un individu et d'attirer l'attention sur les réparations, les manipulations et/ou contradictions éventuelles qui en résultent – et qui ont permis de confirmer que l'entretien n'est pas une fenêtre innocente qui ouvre sur la subjectivité des sujets (Bamberg, 2004b : 365) ;
- L'implication et la fonction des multiples **dialogismes généralisés** (3.3) ou des discours représentés dans la liquidité identitaire (Cameron, 2001 : 176) qui marquent l'inscription d'une multitude d'énoncés au sein d'un autre discours (Maingueneau, 1998 : 117) et concourent au phénomène d'*agencement* (Brès et Verine, 2002 : 164). L'étude s'est intéressée essentiellement aux formes de voix virtuelles (ou *auto-citation*, Rabatel, 2006).

Enfin, les concepts d'altérité et de *tiers* (Charaudeau 2004), qui donnent vie aux revendications identitaires directes ou indirectes (l'identité n'existe que par la présence d'altérités, cf. première partie, chapitre deux, 2.2), ont embrassé l'ensemble des phénomènes étudiés.

Les différents repères relevés dans la partie théorique sur les fonctions des pronoms *nous* mais surtout *on*, des modalités et des dialogismes généralisés (auto-citation en l'occurrence) posaient en hypothèses de l'étude, entre autres, les stratégies d'identification suivantes :

- **mettre en avant sa subjectivité** (avec présence plus ou moins renforcée par des modalités (Le Querler, 1996 ; Kerbrat-Orecchioni, 2002 ; Vion (1998 : 577) ou *surénonciation* (Rabatel, 2006 ; cf. « l'impartialité » de Lopes Muñoz, 2006 : 174) ou *la dissimuler derrière une sous-énonciation* (énoncés en *on* (Atlani, 1984 : 259), DR pour effacer la présence du locuteur) ;
- **donner une certaine image de soi** (images présentes, passées, futures, imaginées, etc. Lopez Muñoz, 2006 : 173 ; de Fina, 2006) ;
- **revenir sur une parole personnelle** (Authier-Revuz, 1995 ; Rabatel, 2006 : 92) ou **plurielle antérieure** (*on* exclusif, Boutet, 1994 : 121 ; DR/I) ;
- **s'identifier à une altérité** pour mettre en place des appartenances (multiples)(Girin, 1988 ; Boutet, 1994 : 120) ;
- **généraliser** (Boutet, 1986 : 31 ; 1994 : 119 ; Rabatel, 2006 : 101) ;
- **séduire et/ou protéger la face de son interlocuteur** (Lopez Muñoz, 2006).

L'analyse était organisée en cinq chapitres : un premier chapitre a interrogé les démarches méthodologiques adoptées (l'entretien et la transcription). Le chapitre deux, lui, a consisté en une exploration lexicométrique des identifications dans le corpus à partir de l'analyse des pronoms. Le programme de statistique textuelle *Lexico 3* a permis de délimiter le corpus. Le troisième chapitre s'est concentré sur le pronom *on* et a tenté d'identifier ses référents (altérités) ainsi que les fonctions discursives qu'il remplit dans les tours de parole analysés. Pour compléter cette analyse, le chapitre quatre a examiné le rôle des alternances pronominales complètes et incomplètes (*on/je*) recensées dans les multiples revendications identitaires des entretiens (expression, construction...). Enfin, le dernier chapitre a ouvert l'analyse vers des altérités davantage multiformes à partir d'une analyse des voix virtuelles (auto-citation) que les sujets ont introduites dans leurs récits.

En tout, l'analyse a permis de confirmer que l'intervention des altérités extérieures (autrui) ou intérieures (soi-même comme un autre, Ricoeur, 1990) auprès du locuteur par le biais des pronoms liquides/solides, de leurs alternances avec le *je* ou de voix virtuelles (discours de soi) mène à l'expression (implicite/explicite), la création et la construction multiple d'identités (personnelles, sociales, nationales et culturelles, cf. partie un, 2.2.1.) stabilisées (solides) mais aussi instables (liquides) dans leurs discours. Ainsi, l'analyse a réaffirmé la « *mise en scène énonciative du discours* » (Ducrot, 1984) et les identifications plurielles, la liquidité et la complexification des revendications (directes ou indirectes à nouveau) identitaires fournies comme hypothèses à la fois par les chercheurs de la post/hyper-modernité (Bauman, 2000 ; Maffesoli, 2004ab, entre autres) et les analystes du discours et interactionnistes (Charaudeau & Maingueneau, 2002 ; Vion, 1992). C'est donc bien à des *odyssées personnelles* (Albrow, 1999 : 103), mais aussi et surtout groupales car l'étude confirme que *je* ne se construit que par l'intervention d'une altérité (cf. Abdallah-Pretceille, 2003 : 36), auxquelles nous avons eu affaire.

De surcroît, l'étude a permis de témoigner que les revendications identitaires du corpus sont bien « partitionnées » dans le discours par le biais des différents phénomènes observés dans cette étude (Girin, 1988) et qu'elles sont donc loin d'être homogènes et « calculées » (même si les sujets de l'étude ont tenté parfois de « s'unifier »). On soulignera le rôle de la co-construction qui semble bien s'opérer avec l'interviewer et donc du « *jeu social de positionnements et (...) négociations symboliques* » (Guernier, 2001 : 3) qu'évoque l'entretien. De la sorte, à plusieurs reprises, nous avons remarqué des contradictions, liées aux identifications, dans le discours des étudiants qui semblaient aller de paire avec les questions posées par l'enquêteur. Ainsi, l'appel de J. Arditty et M.-T. Vasseur (1999 : 9) à prendre en compte « *sa présence et celle des éventuels instruments d'observation* » car ils « *sont des éléments de la situation donnée et ne peuvent pas ne pas avoir d'influence sur les interactions qui s'y déroulent* ».

Une synthèse finale des résultats des conclusions intermédiaires de notre étude (deuxième partie, 3.4, 4.3 et 5.9) permet de réaffirmer et d'attester de la richesse des fonctions remplies par l'intrusion ubiquiste de l'altérité au sein du discours des étudiants. Les résultats sont distribués en deux catégories : **rapports à soi** et **rapports aux autres**.

Rapports à soi : en premier point, on note que les altérités (les étudiants eux-mêmes, les groupes, les tiers...) permettent aux étudiants d'opérer un retour sur soi pour 1) *se (re-)définir* (donner une image de soi) et 2) *dialoguer avec soi-même* et ainsi, exprimer le paradoxe de « l'unicité » et de la « fragmentation » (Lahire, 2001 : 25). Les cas de (re-)définition de soi, qui sont des actes dissociatifs par excellence (première partie, chapitre 2, 2.2.2), sont les suivants : **accomplir un transfert spatio-temporel** dans le cadre duquel différents *moi* sont confrontés (le *moi* des sujets s'est modifié, va changer et est en phase d'être programmé au moment de l'entretien) ; **énoncer sa propre liquidité et son étrangeté** (s'interroger sur soi-même, se définir par et se distinguer de l'Autre). D'un autre côté, les sujets de l'étude ont dialogué avec eux-mêmes à plusieurs reprises **pour émettre des critiques, évaluer et se justifier** (argumenter et expliquer en ayant recours, entre autres, à leur propre altérité).

Rapports aux autres : les altérités multiformes observées dans le corpus ont aussi permis aux étudiants interviewés d'exprimer le faire-ensemble, l'énoncer-ensemble mais aussi de (se) solidifier. La première catégorie est apparue à de nombreuses reprises dans nos analyses et reflète simplement le fait que les étudiants se placent parfois dans de l'altérité (*on*, voix virtuelles) pour insister sur les **activités groupales et individuelles** (le *faire-ensemble*) lors du séjour à Turku ; les actes d'énoncer-ensemble, quant à eux, permettent **d'émettre des critiques, d'accuser et d'évaluer**, par exemple le *devoir d'être-ensemble* (avec entente imaginée des membres du groupe sur la stratégie critiquée ici), les institutions (?), **de justifier, d'argumenter et d'expliquer** ; **se solidifier**, i.e. de donner une image unifiante de soi comme membre d'un groupe, en faisant référence à son appartenance nationale (ce qui confirme une forme de *nationalisme banal* de Billig (1995) exposé en 2.1.2), à ses communautés crochets en Finlande et ainsi de **se distancier des autres** (les Finlandais et certains membres de communautés-crochets (Bauman, 2004a). Les fonctions de l'intervention d'altérités dans le discours des étudiants tendent à montrer que celles-ci sont constitutives à la fois du discours mais aussi de la création d'identités et de la mise en fiction des acteurs impliqués dans le discours.

De l'expérience Erasmus

Que retenir à présent des témoignages reçus sur l'expérience Erasmus comme elle transparaît dans les occurrences d'altérisation du discours analysées ? En regroupant les thématiques qui se sont dégagées de chaque partie d'analyse (cf. les schémas, deuxième partie, 3.4, 4.3 et 5.9), nous avons identifié quatre thématiques essentielles que nous passons en revue : *la vie en communauté-crochet*, *le moi-autre*, *les altérités absolues* (les Finlandais ici) et *les mêmes*. Il est clair que l'apparition de ces thématiques est liée à l'entretien (cf. les questions posées). Toutefois, aux vues des analyses, il semble bien que nous avons pu dépister des dualités et des contradictions qui reflètent la complexité et l'instabilité des positionnements des locuteurs par rapport à ce qu'ils énoncent. Il ne s'agit donc pas ici de donner des *vérités* (on trouvera toujours des exceptions) mais de proposer des *malentendus* (La Cecla, 2002) et des solidifications, qui, si prises en compte, pourraient soit améliorer les expériences de certains étudiants Erasmus, soit les préparer mieux au séjour.

Commençons par la vie en groupe (ou le concept-clé de **communautés-crochet**). Ce thème a souvent reçu des critiques dans le discours liquide des étudiants. On perçoit une duplicité dans les relations créées ou imaginées (quand les étudiants parlent du groupe Erasmus dans son ensemble) à Turku, qui oscille entre la satisfaction d'être entouré par des individus *a priori* dynamiques et intéressants, issus de pays différents et le sentiment que les étudiants sont ségrégés et donc trop souvent ensemble. Ce que nous avons qualifié d'**être-ensemble** (les étudiants n'ont pas vraiment l'opportunité de choisir d'autres groupes d'appartenance) attire des commentaires négatifs sur la superficialité, l'infidélité mais aussi la brièveté qu'il semble engendrer. Ceci s'est traduit notamment dans les signes de **fatigue de l'autre** (fatigue d'être entouré des mêmes personnes lors du séjour) exprimés à plusieurs reprises (Papatsiba relevait également ce phénomène, 2003 : 170-171). Enfin, il semble que les étudiants ont également des sentiments équivoques envers l'avenir potentiel des relations créées dans le cadre d'Erasmus.

Le moi, de son côté, a été continuellement interrogé dans les entretiens (ce qui confirme la constatation d'Anquetil (2006 : 115) et les différentes recherches sur les récits (Bamberg, 2004a,b ; de Fina, 2006) que nous avons commentés en 1.2.2.2). Les interrogations se font par rapport au passé (remises en question, comparaisons de différents *moi*, etc.), à l'altérité vécue au présent à Turku (en tant qu'individu mais aussi en tant que représentant d'un groupe nationale) et à l'avenir (doutes quant à l'orientation professionnelle par exemple). Les théories de la dissociation et de l'hyperaltérisation (première partie, 2.2.2 et 2.2.3) ont été particulièrement utiles pour articuler ces phénomènes. En outre, les étudiants affirment se rendre compte du regard des autres sur leur *moi* étranger. Cette altérité absolue du *moi* est liée en général aux communautés imaginées nationales qui sont souvent mises sur le devant de la scène. Ce qui pourrait surprendre, dans les analyses, c'est la critique quasisystématique adressée à la France et aux Français : sur leurs incompétences en langues, leurs fermetures... Bien sûr, cela n'est pas en fait surprenant car les étudiants sont dans un contexte interculturel où l'observation « orientée » des autres communautés nationales imaginées (finlandaise mais aussi allemande, espagnole...) entraîne une altérisation de soi. En ce qui concerne les « **mêmes** » présents à Turku, avec qui les étudiants partagent un appartement ou sont en cours avec eux, une tension se fait sentir dans les récits entre la proximité et le besoin de les éviter. En effet, la présence des *mêmes* donne l'impression à certains étudiants de ne pas pouvoir ni apprendre la « culture locale » (imaginée) ni pratiquer les langues et accroître leurs capitaux linguistiques, qui d'après A. Phipps (qui s'inspire des travaux de Bourdieu, 2007 : 119) est un véritable enjeu car, par l'apprentissage de la langue locale, « *our own status as good guests is up for grabs (...)* ». Finalement, tous les étudiants (même l'étudiante franco-finlandaise) ont souligné que les rencontres avec les **Finlandais**, les *altérités absolues absentes-présentes* de l'étude (cf. deuxième partie, 3.3.4), sont difficiles à Turku et préfèrent le souhait d'en rencontrer (certains se le promettent durant l'entretien). Dans les extraits analysés, des étudiants expliquent cette non-rencontre (qui semble aller de paire avec le non-apprentissage du finnois), par des caractéristiques solidifiantes (les Finlandais sont timides et froids) ou par l'étrangéisation par le contexte (cf. Dervin & Dirba, à paraître sur les types d'étrangeté que peuvent traverser les étudiants en échange) et les communautés-crochets Erasmus. On notera également que les sujets de notre étude n'hésitent pas à multiplier les représentations sur ces populations (parfois même pour en contredire d'autres) – ce qui corrobore avec les études précédentes : Murphy-Lejeune, 2003 : 89 et Papatsiba, 2003 : 137, entre autres.

Le séjour Erasmus en Finlande pourrait être considéré comme différent des autres expériences de mobilité en Europe. Il y a plusieurs explications à cela : d'une part, le finnois et le suédois sont rarement connus des populations Erasmus avant d'arriver en Finlande ; d'autre part, et en conséquence de cela, les cours proposés sont majoritairement en anglais que peu de Finlandais suivent eux-mêmes. Si l'on ajoute à cela la politique de logement des Erasmus (e.g. à Turku, ils sont logés dans des bâtiments *hétérotopiés* au village étudiant), on comprend mieux le sentiment de ségrégation ressenti par la plupart des étudiants. Néanmoins, à la lecture des études majeures sur ce phénomène de mobilité estudiantine, on se rend compte que la situation est plus ou moins la même dans les autres pays européens et qu'elle mène souvent à un *cocon* ou une *bulle* entre étudiants étrangers (même si la langue locale est connue, cf. Taajamo, 1999 ou Papatsiba, 2003).

2. PREPARATION A LA LIQUIDITE EN MOBILITE ESTUDIANTE

A partir de la synthèse des résultats proposée *supra*, une interrogation s'impose : y aurait-il intérêt à guider et à préparer les étudiants en mobilité à faire face aux symptômes de *malentendus* contenus notamment dans ce que nous avons relevé, i.e. la fatigue de l'autre, le refus du même, la vie en communauté-crochet, l'étrangéisation... ? Comme tous ces thèmes touchent à l'autre, à l'inter, à la relation, un retour sur la formation à l'interculturel des étudiants en mobilité qui se déploie depuis le début des années 2000¹⁵⁹ sera indispensable pour lancer quelques pistes en conclusion à cette étude. Il ne s'agira pas toutefois de mettre en évidence un véritable curriculum¹⁶⁰.

2.1 EXEMPLES DE PREPARATIONS INTERCULTURELLES : APPRENDRE A ETRE UN ETRANGER

Des initiatives de préparations « interculturelles » avant, pendant et après le séjour ont déjà pris forme dans divers établissements d'enseignement supérieur en Europe et un peu partout dans le monde. Mathilde Anquetil précise qu'elles sont surtout expérimentales (2006 : 153). Les paradigmes de ces approches mais aussi les méthodes mises en place sont variées. On retient surtout qu'elles tendent à être de type fonctionnaliste ou sémiotique (cf. première partie, 2.3.2 pour une définition de ces termes) et que le recours à l'ethnographie semble être une pratique courante (cf. par ex. Roberts et al. (2001) ou Jackson (2006)). Nous ne passerons pas ici en revue toutes ces initiatives car Mathilde Anquetil (2006) a déjà effectué ce travail de synthèse (*Ibid.* : 162-208) mais nous partirons plutôt des propositions que la chercheuse a publiées dans *Mobilité Erasmus et communication interculturelle (Ibid.)*, et qu'elle résume de la manière suivante : « une démarche d'observation, recherche de compréhension profonde de l'autre, et d'autre part autoréflexion, élargissement et maturation de l'identité, distanciation vis-à-vis de l'ethnocentrisme, retour sur soi » (*Ibid.* : 224). Les objectifs qu'elle fixe sont intéressants mais parfois idéalistes : entre autres, peut-on vraiment *comprendre l'autre en profondeur* ou bien *élargir son identité* ? On retiendra pourtant sa proposition de baser un parcours de formation sur l'observation (non pas à des fins culturalistes mais « liquides »), l'autoréflexion et le retour sur soi. Anquetil soumet très justement une formation des étudiants au départ et pendant le séjour (étudiants *outgoing* et *incoming*). Le plan de formation (à la fois social et universitaire) qu'elle propose¹⁶¹ et qui suit l'objectif majeur *d'apprendre à être un étranger (Ibid.* : 217) est le suivant :

Pour les étudiants *outgoing* :

- Un stage centré sur la formation interculturelle (5 rencontres de 3 heures) ;
- Introduction institutionnelle du système Erasmus et témoignages d'anciens Erasmus (*Ibid.* : 260-262) ;
- Exploration du voyage et de son récit (*Ibid.* : 263-268) ;
- Regards sur les figures de l'étranger (*Ibid.* : 268-271) ;
- Théories de la communication interculturelle (*Ibid.* : 271-275) ;
- Etude des relations particulières entre deux cultures (rapports socio-culturels entre par ex. l'Italie et l'Allemagne (*Ibid.* : 274).

Pour les étudiants *incoming* :

- Stage centré sur le développement de compétences socioculturelles et interculturelles (40 heures) dont les thématiques sont :
 - vivre dans une ville étrangère (s'orienter dans l'espace urbain, démarches administratives, habitat... *Ibid.* : 242-247) ;

159 Cf. les recommandations qui ont fait suite aux études de qualité sur Erasmus. Par ex. Teichler, Gordon & Maiworm (2001).

160 Un exemple de pratique issu des réflexions présentées ci-dessous est disponible dans Dervin (2006) à partir du concept de non-lieux.

161 Expérimenté à l'Université de Macerata en Italie. Nous ne reviendrons pas sur les moyens d'évaluation des apprentissages (Anquetil parle de « reconnaissance ») pendant les stages de formation (cf. *Ibid.* : 275-288).

- S'intégrer en tant qu'étranger (travail sur les représentations sur l'altérité, interroger le territoire... *Ibid.* : 247-254) ;
- Etudier dans une nouvelle université (système universitaire, culture universitaire... *Ibid.* : 254-257).

Le programme apparaît dans son ensemble comme étant riche (même s'il est de courte durée¹⁶²). Il traite également de thématiques importantes telles que l'étranger, l'espace, le regard de l'Autre, etc. Toutefois, il semble que certains des modules proposés soient de type fonctionnaliste et idéaliste et en contradiction avec les effets attendus sur les compétences interculturelles des étudiants. Par exemple, les travaux sur les représentations et « *la mise en évidence de stéréotypes* » tels qu'Anquetil les décrit (*Ibid.* 2006 : 248) sont fondés sur une approche relativement statique de ces deux phénomènes. Marie-Cécile Guernier opère, très justement, une distinction entre la *stéréotypie sclérosante* (« solide ») et la *stéréotypie heuristique* (« liquide », instable)(2001 : 5) qui semble instructive ici. En effet, les représentations et stéréotypes sont des entités instables et discursives dont on ne peut pas se libérer entièrement. Martine Abdallah-Pretceille semble être de cet avis quand elle écrit :

Il sera possible d'envisager une éducation contre les stéréotypes non pas en démontant la correspondance entre le discours et la réalité, mais en centrant la réflexion sur le locuteur lui-même, sur les modalités et les fonctionnements de la pensée (1996 : 117).

La démarche herméneutique, adoptée par M. Abdallah-Pretceille et le groupe scandinave d'herméneutique critique (cf. première partie, ch. 2.3.2), pourrait peut-être permettre de compléter les approches de la communication interculturelle en mobilité estudiantine proposées *supra*. Nous explorons cette ouverture en mettant en évidence une proposition pour une préparation à la liquidité.

2.2 PREPARATION A LA LIQUIDITE : OUVERTURES

Posons d'abord les bases de l'approche. En premier lieu, face à la complexité des phénomènes de rencontres (de soi et de l'autre), il est clair que l'approche esquissée ici doit se concentrer sur des savoir-faire plutôt que sur des savoirs (Abdallah-Pretceille, 2003 : 11). En effet, les savoirs sur l'autre (sur les différentes nationalités par exemple) ne peuvent que servir de filtres aux rencontres interculturelles et de machines à réduire leur altérité à des déterminismes. Ensuite, comme le proposent Ruth Illman et Peter Nynäs (2006 : 46)¹⁶³, il semble urgent de s'éloigner de l'idée que ce sont des cultures qui se rencontrent et non pas des individus. C'est à partir de ce déplacement discursif que l'éloignement de « *la logique différentialiste* » se fera « *au profit de celle de la variation* » (Abdallah-Pretceille 2003 : 4). Michel Maffesoli définit d'ailleurs la capacité à discerner cette variation d'« *Hétérologie, c'est-à-dire un savoir du multiple, seul capable de reconnaître la richesse du vivant* » (2007 : 28). Zygmunt Bauman (1993 : 168), de son côté, parle de *protéophilie*, définie comme une mutation de la peur de l'étrange vers la jouissance devant le multiforme. Les savoir-faire travaillés dans le cadre d'une formation devraient permettre d'adopter ces démarches.

Deuxième point, une formation à la liquidité ne peut se satisfaire d'une vision idéaliste des compétences de rencontres acquises à vie. Ainsi, les situations de *je-cela* (distance entre je et tu) et *de-je-tu* (proximité), deux concepts introduits par Martin Buber (1923/1994 : 259), sont étroitement liées. Ces situations sont non établies et non programmées mais toujours travaillées et co-construites (*Ibid.*). De nombreux chercheurs ont souligné d'ailleurs que l'habitude du voyage et de l'abondance relationnelle avec des étrangers ne garantissent pas (Abdallah-Pretceille, 1999 : 95 ; Anquetil 2006 : 81) le *je-tu* et une ouverture à la diversité. Alison Phipps (2007 : 30), en parlant du tourisme (contexte de rencontres interculturelles qui a des points communs avec la mobilité estudiantine) va même jusqu'à émettre l'hypothèse que :

¹⁶² Anquetil souligne le manque de soutien reçu par certaines facultés de son institution (2006 : 290).

¹⁶³ Voir également (Ogay, 2000 : 58).

To claim that tourism broadens the mind is a step too far perhaps. We are not quite sure about tourism and about its ability to transform us, change our ideas, give us a stock of awe-inspiring, morally superior narratives even if the experiences and memories we have as tourists often ended up as dramatic narratives of obstacles overcome, bodies in transition and triumph in the face of adversity.

Il semble bien, à partir de notre analyse, que la prudence de Phipps soit justifiée pour le contexte de la mobilité estudiantine.

A partir de là, une démarche de préparation à la liquidité (et donc aux altérités de soi et de l'autre) en mobilité estudiantine pourrait être guidée par l'anthropologie générative que Martine Abdallah-Pretceille propose (2003 : 15), c'est-à-dire :

Par anthropologie générative, on entendra une connaissance non pas des caractéristiques, mais des phénomènes et des processus culturels : acculturation, assimilation, résistance culturelle, identité, métissage... etc., dans leur dimension générique.

Dans ce sens, nous avons proposé dans le cadre de la didactique des langues et de l'interculturalité d'introduire des compétences protéophiliques, qui consistent en deux savoir-faire (détecter un acte d'identification et prêter attention aux discours ethnocentriques, xénophobes mais aussi xénophiles) et un savoir-agir/réagir (contrôler ses émotions ; Dervin, 2007e) qui peuvent être adaptées aux situations de mobilité. Une formation anthropologique, conjuguée avec le modèle de compétences, serait donc nécessaire avant, pendant et après le séjour pour interroger les différentes phases de liquidité traversées par les étudiants en échange et surtout pour leur permettre de continuer la réflexion bien après le séjour¹⁶⁴. Il ne s'agira pas, bien sûr, de se donner comme objectif principal de changer les discours ou les attitudes des étudiants (on a vu dans l'étude que le discours est trop instable et fluide pour que cela soit rendu possible, e.g. un étudiant peut refuser les stéréotypes sur l'autre tout en ayant recours). Deux points essentiels dans le type de formation à envisager sont présentés *infra*.

1. Théoriser l'altérisation liée à l'expérience de mobilité

Une formation par la lecture et la présentation de théories issues de regards interdisciplinaires sur les phénomènes de « mouvance de soi », de créations et de revendications identitaires est primordiale. Les apports de l'anthropologie, la sociologie, la philosophie, la psychologie, etc. « postmodernes » (cf. chapitre trois dans notre partie théorique) pourront ainsi permettre aux étudiants de réfléchir sur les identités et les altérités et d'aller au-delà des visions « unicitaires ». Le cadre épistémologique proposé par Martine Abdallah-Pretceille sur l'interculturel (1996 etc.) mais aussi les analyses des discours et les théories de l'énonciation seront bénéfiques aux retours sur soi et l'altérité ambitionnés. Les éléments pour *une grammaire de l'identité* de Nicolas Pepin (2007 : 294-297) issus en partie de la *membership categorization analysis* permettraient également de repérer des outils de travail - même si le concept de grammaire des identités ne nous persuade pas complètement (une grammaire pose des règles et programme alors que l'identification, comme nous l'avons démontré, ne se (co-)construit pas de façon ordonnée. L'apport de l'ensemble de ces domaines peut être structuré selon les trois thématiques relevées par l'analyse du corpus de cette étude:

- **les mises en fiction de soi et de l'autre** (actes dissociatifs, solidification ou les cas d'utilisation de sa culture pour « *dire et se dire* », imaginaires, identification

164 L'apprentissage tout au long de la vie est d'ailleurs l'une des priorités de l'Union européenne en matière d'éducation, cf. « Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning » 2005, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf site visité le 5.5. 2006. On se reportera d'ailleurs à l'étude de Patron (2007) qui a bien montré les problèmes du rapatriement dans son travail sur le *reverse culture shock*.

d'« invisible guests » (Watkins, 2000) dans le discours de construction des identités...);

- **l'être-ensemble ou la vie en communautés-crochets** (fatigue de l'autre, sentiments de ségrégation, impressions de superficialité...);
- **le statut d'étrangerité** et ses conséquences potentielles sur les relations et les rencontres (refus du « même », difficultés à rencontrer les « locaux »...);
- **le déplacement** (virtuel comme physique : le voyage, l'extraterritorialité technologique, etc.).

L'intérêt principal de la démarche est d'opérer, avant tout, des retours, des interrogations sur soi et une acceptation (parfois délicate) de la liquidité de chaque individu ou, en bref, de « *dissoudre* » l'homme (Lévi-Strauss, 1985 : 294).

2. Regards sur la liquidité et l'altérité

Afin de faire dialoguer théorie et pratique, des tâches d'observation et d'analyses à partir de documents audio et vidéo non-didactisés (issus de contextes variés de rencontres *inter-* comme *intra-culturelles* dans lesquels les étudiants ont été impliqués ou pas) pourront être envisagés ainsi qu'une introduction à l'auto-ethnographie (Russell, 1999). Le retour sur soi est un constituant nécessaire de l'approche car comme Julia Kristeva l'affirme « *Nous faisons porter par autrui tout l'insupportable de l'étrangeté qui nous habite : nous persécutons notre étrangeté à l'extérieur plutôt que de l'affronter en nous-même* » (2001 : 80). Ainsi, par exemple, à partir de travaux sur l'utilisation de discours représentés (auto-citations, discours d'autrui...), les étudiants pourront constater la présence d'altérité au sein de tout discours mais aussi les fonctions de cette présence dans la liquidité identitaire.

Il est également essentiel d'amener les étudiants, par l'ensemble des réflexions réalisées sur la liquidité constitutive des individus, à accepter que la connaissance de soi, même si elle constitue une mission louable qui transperce le discours sur la mobilité estudiantine, n'est pas proprement réalisable. Connaître son identité (*son unicité*) ne peut aller de pair avec la véritable rencontre de l'Autre. En tout cas, l'unicité et donc la connaissance d'un soi unique est contredite actuellement par les résultats de recherches issues notamment des sciences cognitives. Lucien Israël (1995 : 27) nous rappelle, dans un ouvrage de synthèse sur les recherches sur le cerveau, que :

Il n'y a aucune chance pour que nous nous connaissions nous-mêmes dans notre totalité. Nos histoires individuelles, les traces que laissent en nous nos perceptions, nos expériences, nos idées, nous enrichissent et nous différencient en permanence. Tout membre de notre espèce déjà unique par son génome l'est encore davantage par ce que son néocortex a engrammé.

En conclusion à cette étude et aux ouvertures de formation à la liquidité engendrée par la mobilité estudiantine, revenons sur la question (et l'adage) posée en titre à cette conclusion. *Navigare necesse est ?* Il semble incontestablement que le déplacement et le voyage soient nécessaires et vitaux aux interrogations et métamorphoses identitaires de la postmodernité ou de l'ère liquide que nous traversons car « *« je » est toujours un autre. Il est toujours ailleurs. Nomade par essence* » (Maffesoli 2004a : 170-171) et c'est par la rencontre des autres que « je » vit pleinement sa liquidité (et s'enrichit).

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- Ababou, M. (1995). *Changement et socialisation : enquête sur les pratiques religieuses des étudiants maghrébins en France (le cas de l'Ile-de-France)*. Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille 1.
- Abdallah-Pretceille, M. & L. Porcher (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Collection Éducation et Formation. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France. Que sais-je ?.
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). Intercultural Communication : Elements for a Curricular Approach. In Kelly, M., Elliott, I. & L. Fant (éds.). *Third Level, Third Space*. New York : Peter Lang. 131-155.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (éd.)(2006a). *Les métamorphoses de l'identité*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006b). La communication interculturelle : des signes d'appartenance aux symptômes d'une relation. In Dervin, F. & E. Suomela-Salmi (éds.). *Intercultural communication and éducation. Finnish perspectives*. Bern : Peter Lang. 19-33.
- Abou, S. (1981). *L'identité culturelle*. Paris : Éditions anthropos.
- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : DelVal.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (2002). Connecteur. In Charaudeau, P. & D. Maingueneau (sous la direction de). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil. 125-128.
- Adam, J.-M. (2005). La « translinguistique des textes » à l'œuvre. L'exemple d'un récit de Jorge Luis Borges. In In Lane Ph. (éd.). *Des discours aux textes - modèles et analyses*. Rouen : coll.DYALANG/CNRS, PUHR. 11-39.
- Adams, J. (1999). *The social implications of hypermobility*. Project on Environmentally Sustainable Transport. The Economic and Social Implications of Sustainable Transportation. Paris: OECD.
[http ://www.oilis.oecd.org/oilis/1999doc.nsf/LinkTo/env-epoc-ppc-t\(99\)3-final-rev1](http://www.oilis.oecd.org/oilis/1999doc.nsf/LinkTo/env-epoc-ppc-t(99)3-final-rev1) visité le 10.7.2006.
- Ahmadi, A. (2005). Globalisation, postmodernity and migration – rethinking cultural identity. In Launikari, M & Puukari, S. (éds). *Multicultural guidance and counseling. Institute for éducationnal exchange*. Helsinki: Cimo. 99-117.
<http://www.cimo.fi/dman/Document.phx/~public/Julkaisut+ja+tilastot/English/multiculturalguidanceandcounseling.pdf>. Site visité le 14.5.2005.
- Albrow, M. (1999). *Sociology : The Basics*. London : Routledge.
- Alix, C. & G. Bertrand (éds.)(1994). *Pour une pédagogie des échanges*. Français dans le monde. Recherches et applications. Paris : Hachette.
- Allemand, S., Ascher, F. et J. Lévy (éds.)(2005). *Les sens du mouvement : Modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines*. Paris : Belin.
- Allport, G. (1968). *The person in psychology*. Boston : Beacon

- Altbach, P.G., Kelly, D. & Y.G.M. Lulat (1985). *Research on Foreign Students and. International Study : An Overview and Bibliography*. New York : Praeger.
- Amossy, R. & A. Herschberg Pierrot (1997). *Stéréotypes et clichés : Langue, discours, société*. Paris : Nathan.
- Amossy, R. (éd.)(1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Amossy, R. (2005). De l'apport d'une distinction : dialogisme vs polyphonie dans l'analyse argumentative. In Bres, J., Haillet, P. P., Mellet, S., Nölke, H. et L. Rosier (éds.). *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques. Actes du colloque de Cerisy*. 2-9 septembre 2004. Bruxelles : Duculot. 63-73.
- Amselle, J.-L. (2001). *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris : Flammarion.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. London : Verso Books.
- Anderson, P. (1998). *The Origins of Postmodernity*. London: Verso Books.
- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*. Collection Transversales. Bern : Peter Lang.
- Appadurai, A. (2005). *Après le colonialisme : les conséquences culturelles de la globalisation*. Petite Bibliothèque Payot.
- Ascher, F. (2005). *La société hypermoderne ou ces événements nous dépassent, feignons d'en être les auteurs*. Paris : Éd. de l'Aube.
- Atlani, F. (1984). ON l'illusionniste. In Grésillon, A. & J.-L. Lebrave. *La langue au ras du texte*. Lille : Presses universitaires de Lille. 13-29.
- Attali, J. (2003). *L'Homme nomade*. Collection Le Livre de Poche. Paris : Fayard.
- Aubert, N. (2004). *L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint-Agne : Collection Sociologie Clinique. Éditions Erès.
- Auchlin, A., Burger, M., Fillietaz, L., Grobet, A., Moeschler, J., Perrin, L., Rossari, C. et L. de Saussure (dir.)(2004). *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec : Éditions Nota Bene.
- Augé, M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Collection La Librairie du XXI^è Siècle. Paris : Éditions du Seuil.
- Augé, M. (1997a). *L'Impossible Voyage. Le tourisme et ses images*. Collection Rivages poche / Petite Bibliothèque. Paris : Éditions Payot & Rivages.
- Augé, M. (1997b). *La guerre des rêves, exercices d'ethno-fiction*. Paris : Editions du Seuil.
- Augé, M. (1999). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Collection Champs. Paris : Flammarion.
- Augé, M. (2000). *Fictions fin de siècle, suivi de Que se passe-t-il ? 29 février, 31 mars, 30 avril 2000*. Paris : Fayard.
- Augé, M. (2003). *Pour quoi vivons-nous ?* Paris : Fayard.
- Augé, M. (2006). *Le métier d'anthropologue. Sens et liberté*. Paris : Galilée.
- Augé, M., Colleyn, J.-P. (2004). *L'anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France. Que sais-je ?
- Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Louvain-La-Neuve : Proximités E.M.E.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris : Institut Pierre Larousse.
- Aycock, A. & N. Buchiagnani (1995). The e-mail murders : reflections on "dead" letters". In Jones, S. (éd) *Cybersociety*. London : Sage.

- Baider F., Burger, M. & D. Goutsos (2004). *La communication touristique. Approches discursives de l'identité et de l'altérité. Tourist Communication. Discursive Approaches to Identity and Otherness*. Paris : L'Harmattan.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bakhtine, M. (1963/1970). *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*. Lausanne : L'âge.
- Balandier, G. (2001). *Le Grand Système*. Paris : Fayard.
- Ballatore, M. (2007). *L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS : les usages inégalitaires d'un programme d'« échange ». Une comparaison Angleterre France Italie*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Provence, Aix-en-Provence, Faculté de Lettres et Sciences Humaines.
- Bally, C. (1909/1963). *Traité de stylistique française*. Heidelberg Paris : Winter-Klinsieck.
- Bally, C. (1932/1965). *Linguistique générale et linguistique française*. Berne : Francke.
- Bamberg, M. (2003) *Positioning with Davie Hogan – Stories, Tellings, and Identities*. In Daiute, C. & C. Lightfoot (Eds.). *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society*. London: Sage. 135-157.
- Bamberg, M. (2004a). Narrative discourse and identities. In Meister, J.C., Kindt, T., Schernus, W. & M. Stein (Éds.). *Narratology beyond literary criticism*. Berlin & New York : Walter de Gruyter. 213-237.
- Bamberg, M. (2004b). Considering counter narratives. In Bamberg, M. & M. Andrews (Éds.). *Considering counter narratives : Narrating, resisting, making sense*. Amsterdam : John Benjamins. 351-371.
- Banchs, R.M. (1979). *Les changements des représentations sociales des étudiants vénézuéliens en France*. Thèse de doctorat, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).
- Barker, C. & D. Galasinski (2001). *Cultural Studies and Discourse Analysis : a dialogue on language and identity*. London & Thousand Oaks : Sage.
- Barthes, R. (1982). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.
- Baudrillard, J. & M. Guillaume (1994). *Figures de l'altérité*. Paris : Descartes & Cie.
- Bauman, Z. (1987). *Legislators and Interpreters : On Modernity, Post-Modernity and Intellectuals*. Ithaca : Cornell University Press.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. London: Blackwell Publishing Limited.
- Bauman, z. (1996). *Globalization : The Human Consequences*. New York : Columbia University Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge : Polity Press.
- Bauman, Z. (2002). Identité et mondialisation. In Michaud, Y. (éd). *Université de tous les savoirs. L'individu dans la société d'aujourd'hui*. Odile Jacob Poches.
- Bauman, Z. (2003). *Liquid Love*. Cambridge : Polity Press.
- Bauman, Z. (2004a). *Identity*. Cambridge : Polity Press.
- Bauman, Z. (2004b). *Wasted lives, modernity and its outcasts*. Cambridge : Polity Press.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid fear*. Cambridge : Polity Press.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid times, living in an age of uncertainty*. Cambridge : Polity Press.

- Baumgratz-Gangl, G. (1992). *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris : Hachette Français langue étrangère.
- Beck, U. (2003). *La Société du risque : Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion.
- Becker, H. S. (1963/1966). *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. New York : The Free Press, London : Collier-MacMillan Ltd.
- Belorgey, J.- M. (2000). *Transfuges, Voyages, ruptures et métamorphoses : des Occidentaux en quête d'autres mondes*. Paris : Autrement.
- Benveniste, E. (1966). La nature des pronoms. In : *Problèmes de linguistique générale* I. Paris : Gallimard. 251-257.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale* 2. Collection Tel. Paris : Gallimard.
- Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativism : a developmental model of intercultural sensitivity. In Paige, R.M. (éd). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural press. 21-71.
- Benwell, B. & E. Stokoe. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh : EUP.
- Benzécri, J.-P. (1981). Introduction I. In Benzécri, J.-P. (éd.). *Pratique de l'analyse des données, Linguistique et lexicologie*. Paris : Dunod.
- Berchoud, M.-J. (1999). Éthique et éducation à l'étranger. In Abdallah-Pretceille, M. et L. Porcher (éds.). *Éthique, éducation et communication*. FDLM. Recherches et applications. Paris : Hachette.
- Berger, P. & T. Luckman (1966/1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Masson/Armand Colin.
- Bergson, H. (1946). *La pensée et le mouvant. Essais et conférences*. Paris : PUF.
- Berrendonner, A. (1981). *Éléments de pragmatique linguistique*. Collection Propositions. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bertrand, R. & R. Espesser (1998). Prosodie et Discours rapporté : la mise en scène des voix. In Verschueren, J. (éd.). *Pragmatics in 1998 : Selected papers from the 6th International Pragmatics Conference*. Vol. 2. Antwerp : International Pragmatics Association. 45-56.
- Bessis, R. (2004). *Dialogue avec Marc Augé autour d'une anthropologie de la mondialisation*. Collection Questions Contemporaines. Paris : L'Harmattan.
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London : Sage Publications.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Collection L'essentiel : Français. Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (2003). Le double jeu du pronom ON. In Hadermann, P. Van Slijcke, A. & M. Berré Van (éds.) *La syntaxe raisonnée. Mélanges de linguistique générale offerts à Annie Boone à l'occasion de son 60e anniversaire*. Louvain-la-Neuve : de Boeck Duculot. 43-56.
- Blanché, R. (1970). *La logique et son histoire d'Aristote à Russel*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, P. (1991). *Dire et faire dire. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-linguistique*. Collection Didact Linguistique. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Boniface, P. (2006). *Football et mondialisation*. Paris : Armand Colin.
- Bonnafous, S. (1991). *L'immigration prise aux mots, Les immigrés dans la presse au tournant des années 80*. Paris : Editions Kimé.

- Bonnefoy, Y. & Arthur Rimbaud. (2003). *Arthur Rimbaud*. Paris : Éditions de La Martinière.
- Bonny, Y. (2004). *Sociologie du temps présent. Modernité avancée ou postmodernité ?* Collection U. Paris : Armand Colin.
- Bouchard, R., Cosnier, J. et C. Kerbrat-Orecchioni. (1991). *Décrire la conversation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Boumard, P. (2006). Introduction. In Boumard, P., Lapassade, G., Lobrot, M., Hess, R. et G. Weigand. *Le mythe de l'identité : Apologie de la dissociation*. Paris : Economica. 1-10.
- Boumard, P., Lapassade, G., Lobrot, M., Hess, R. et G. Weigand (2006). *Le mythe de l'identité : Apologie de la dissociation*. Paris : Economica.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Boutet, J. (1994). *Construire le sens*. Bern : Peter Lang.
- Braidotti, R. (1994). *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York : Columbia
- Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... In Bres, J., Haillet, P. P., Mellet, S., Nølke, H. et L. Rosier (éds.). *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques. Actes du colloque de Cerisy*. 2-9 septembre 2004. Bruxelles : Duculot. 47-63.
- Bres, J., Haillet, P. P., Mellet, S., Nølke, H. et L. Rosier (éds.)(2005). *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*. Bruxelles : Duculot.
- Brown, G. & G. Yule (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge : Cambridge University.
- Brown, P. & S. Levinson (1978). Universals in Language Use: Politeness Phenomena. In Goody, E.N. (ed.). *Questions and Politeness: Strategies In Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press. 56-310.
- Brunot, F. (1926). *La pensée et la langue*. Issy-les-Moulineaux : Editions Masson.
- Buber, M. (1923/1994). *Jag och Du*. Ludvika : Fualis.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York, London : Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter : On the Discursive Limits of "Sex"*. New York : Routledge.
- Byram, M. & Feng, A.(éds.)(2006). *Living and Studying Abroad : Research and Practice*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (éd.)(2001). *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and and Learning*. London : Routledge.
- Cameron, D. (2001). *Working with Spoken Discourse*. London : Sage.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. UNESCO : Delachaux et Niestlé.
- Camilleri, C. (1999). Identité personnelle, identité collective : les différentes formes de contact et d'échanges. In Demorgon, J. & E.M. Lipiansky (éds.). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz. 158-165.
- Carroll, J. & J. Ryan (2005). *Teaching International Students. Improving learning for all*. London & New York : Routledge.
- Castells, M. (1996). *The Information Age : Economy, Society and Culture. Volume 1. The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Certeau, M de. (1980). *La culture au pluriel*. Paris : Seuil Points.
- Chabrol, C. (1994). *Discours du travail social et pragmatique*. Paris : PUF.

- Charaudeau, P. & D. Maingueneau. (sous la direction de)(2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Charaudeau, P. & R. Montes (2004). *La voix cachée du tiers des non-dits du discours*. Paris : L'Harmattan.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Charaudeau, P. (2002). Sujet parlant. In Charaudeau, P. & D. Maingueneau (sous la direction de). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil. 555-557.
- Charaudeau, P. (2004). Tiers, où es-tu ? A propos du tiers du discours. In Charaudeau, P. & R. Montès (éds). *La voix cachée du tiers. Des non-dits du discours*. Paris : L'Harmattan. 19-41.
- Cherrington, R. (2001). Stereotypes. In Byram, M. (éd.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London : Routledge. 574-576.
- Chomsky, N. (1965/1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Cicchelli, V. (à paraître). *Connaître les autres pour mieux se connaître : les séjours Erasmus, une Bildung contemporaine*.
- Cohen, A. M. (1975). *Les études supérieures en France, facteur d'intégration et de promotion sociale pour les étudiants juifs originaires du Maroc et de la Tunisie*. Thèse de 3^e cycle, Université de Strasbourg 2.
- Coleman, J. (2001). Study abroad. In Byram, M. (éd.) *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London : Routledge. 582-584.
- Corblin, F. (1987). *Indéfini, Défini et Démonstratif*. Genève : Droz.
- Culioli, A. (1976). *Recherche en linguistique, Théorie des opérations énonciatives* (Transcription par les étudiants du séminaire de DEA). Paris : Université Paris 7.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Tome I. Paris : Ophrys.
- Dahl, Ø, Jensen, I & P. Nynäs (eds.)(2006). *Bridges of understanding. Perspectives on intercultural communication*. Oslo : Unipub.
- Dahl, Ø. (2006). Bridges of understanding. Perspectives on intercultural communication. In Dahl, Ø, Jensen, I & P. Nynäs (eds.). *Bridges of understanding. Perspectives on intercultural communication*. Oslo : Unipub. 7-23.
- Dahlén, T. (1997). *Among the interculturalists An emergent profession and its packaging of knowledge*. Stockholm Studies in Social Anthropology, 38. Stockholm : Stockholm University.
- De Fina, A. (2003). *Identity in narrative. A study of immigrant discourse*. Philadelphia, PA, USA : John Benjamins Publishing Company.
- De Fina, A. (2006). Group identity, narrative and self-representations. In De Fina, A., Schiffrin, D. & M. Bamberg (éds)(2006). *Discourse and identity*. Cambridge : Cambridge University Press. 351-376.
- De Fina, A., Schiffrin, D. & M. Bamberg (éds)(2006). *Discourse and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- De Singly, F. (2003). *Libres ensemble*. Collection Essais & Recherches. Paris : Poche.
- Del Rosal Vargas, G. (2005). Fonctions discursives des formes pronominales, le positionnement du moi et de l'autre dans les espaces appréciatifs de tiers. In Charaudeau, P. & R. Montès (éds). *La voix cachée du tiers. Des non-dits du discours*. Paris : L'Harmattan. 79-93.
- Deleuze, G. & F. Guattari. (1976). *Rhizome*. Paris : Éd. de Minuit.
- Dendale, P. & J. van der Auwera (2001). Les verbes modaux : introduction. In Dendale, P. & J. van der Auwera (éds). *Les verbes modaux*. Amsterdam : Rodopi. i-iv

- Dendale, P. (1992). La polyphonie comme notion épistémique. In De Mulder, W., Schuerewegen, F. & L. Tasmowski (éds.). *Enonciation et parti pris. Actes du colloque de l'Université d'Anvers* (5, 6 & 7 Février 1990). Amsterdam/Atlanta : Rodopi. 105-120.
- Dendale, P. (2001). Le discours rapporté : quelques réflexions à propos de son traitement dans les grammaires en général et dans la Grammaire 2000 en particulier. In van Huffel B. (éd.). *Mélanges : vertalers en verwanten*. Antwerpen : Lessius Hogeschool. 55-73.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Dervin, F. & M. Dirba (à paraître). Figures of strangeness : blending perspectives from mobile academics. In Byram, M. & F. Dervin (éds). *Students, staff and academic mobility in higher education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Dervin, F. & E. Suomela-Salmi (éds)(2006). *Intercultural communication and éducation. Finnish perspectives*. Bern : Peter lang.
- Dervin, F. & E.L. Rosa (2006). *Research on Academic Mobility*. Publications du département d'études françaises. Turku : Université de Turku.
- Dervin, F. & A. Ljalikova (éds.)(2008). *Regards sur les mondes hypermobiles : mythes et réalités*. Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F. (2003). *Rencontres interculturelles en mobilité universitaire : propositions de méthodes d'évaluation ex post facto de l'acquisition de la compétence interculturelle*. Mémoire de DEA. Sous la direction de Ph. Lane. Université de Rouen.
- Dervin, F. (2006). Can the study of non-places lead Erasmus students to "liquify locals" ? On anthropology and intercultural competence in student mobility. In Amador, C., Carolina P., Limon, D., Barabino, G.S. & C. Way, C. (éds.). *Enhancing the Erasmus Experience : Papers on student mobility*. Atrio : Granada. 175-190.
- Dervin, F. (2007e). Evaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail. In Dervin, F. & E. Suomela-Salmi (éds.). *Evaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*. Turku : Publications du département d'études françaises, Université de Turku. 95-122.
- De Singly, F. (2007). Société liquide et consistance de soi. In : Ramos, E. *L'invention des origines*. Sociologie de l'ancrage identitaire. Paris : Armand Colin. 11-15.
- Desmarchelier, D. & M. Doury (éds)(2001). *L'argumentation dans le débat sur l'immigration*. Rapport ARASSH.
- Dhont, P. (à paraître). A difficult balance between rhetoric and practice. Student mobility in Finland and other European countries from 1800 to 1930. In Byram, M. & F. Dervin (éds.). *Students, staff and academic mobility in higher education*. Cambridge : Cambridge Scholars Press.
- Diderot, D. (1789/2000). *Lettre sur les aveugles - Lettre sur les sourds et les muets*. Paris : Flammarion.
- Dogan, M. & R. Pahre. (1990). *Creative Marginality : Innovation at the Intersection of Social Sciences*. Boulder: Westview Press.
- Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. In Deshaies, D. et D. Vincent (éds.). *Discours et constructions identitaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. 1-11.
- Ducrot, O. (1984). *Le Dire et le dit*. Paris : Éditions de Minuit
- Ducrot, O. (1993). À quoi sert le concept de modalité ? In Dittmar, N. et A. Reich (éds). *Modalité et acquisition des langues*. Berlin : Walter de Gruyter. 111-129.
- DuFon, M. & E. Churchill. (2006). *Language Learners in Study Abroad Contexts*. Second Language Acquisition. Clevedon : Multilingual Matters.

- DuGay, P., Hall, S. & L. Janes (1997). *Doing Cultural Studies, The Story of the Sony Walkman*. Culture, Media, and Identities. London : Sage/Open university.
- Dupeux, G. (1967). *Les étudiants étrangers devant l'enseignement français*. Thèse de 3^e cycle, Université de Bordeaux.
- Duszak, A. (2002). Us and Others : An introduction. In Duszak, A. (éd.). *Us and Others : Social Identities across languages, discourses and cultures*. Amsterdam/ Philadelphia : Benjamins. 1-28.
- Duszak, A. (Éd.)(2002). *Us and Others. Social identities across languages, discourses and cultures*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*. Poches Odile Jacob.
- Ehrenreich, S., Woodman, G., Perrefort, M. (éds.)(2008). *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium – Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Encrevé, P. & M. Braudeau (2007). *Conversations sur la langue française*. Éditions Gallimard. Blanche.
- Enriquez, E. (2004). L'idéal type de l'individu hypermoderne : l'individu pervers ? In Aubert, N. (éd). *L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint-Agne : Erès. 39-59.
- Federico de la Rúa, A. de (à paraître) *Rédes eur peas de amistad y la gestación de nuevas identidades de los jóvenes en Europa*. Madrid : Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Fernandez, B. (2002). *Identité nomade*. Paris : Economica.
- Fillmore, C. (1976). *Lectures on Deixis*. Stanford : CSLI Publications.
- Finkelkraut, A. (2005). *Nous autres modernes*. Paris : Ellipses.
- Fleischman, S. et M. Yaguello (1999). Discourse markers across languages ? In Moder, C.L. et A. Martinovic-Zic (éds). *Discourse accross Languages and Cultures*. Amsterdam : Benjamins. 129-147.
- Fløttum, K. (2004). La présence de l'auteur dans les articles scientifiques : étude des pronoms je, nous et on. In Auchlin, A., Burger, M., Fillietaz, L., Grobet, A., Moeschler, J., Perrin, L., Rossari, C. et L. de Saussure (dir.)(2004). *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec : Éditions Nota Bene. 401-406.
- Fløttum, K. (2006). Les « personnes » dans le discours scientifique : le cas du pronom ON. In Olsen, M. & E.H. Swiatek (éds.). *XVIe Congrès des Romanistes Scandinaves*. Disponible à : <http://www.ruc.dk/isok/skriftserier/XVI-SRK-Pub/KFL/KFL01-Floettum/>
- Fløttum, K., Jonasson, K. & C. Norén (2007). *ON. Pronom à facettes*. Bruxelles: de Boeck.
- Focroulle, B., Legros, R. et T. Todorov. (2005). *La naissance de l'individu dans l'art*. Paris : Grasset.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Fracchiolla, B., Kuncova, A. & A. Maisondieu (2003). *Lexico 3, manuel d'utilisation*. SYLED-CLA2T. Université de la Sorbonne Nouvelle–Paris 3.
- Fraisse, R. (1999). Une sociologie de l'altérité. In Gruson, P. et R. Dulong (éds). *L'expérience du déni*. Paris : Éd. de la maison des sciences de l'homme. 291-301.
- François, J. (1984). Analyse énonciative des équivalents allemands du pronom indéfini 'on'. In Kleiber, G. (éd.). *Recherches en pragma-sémantique*. Paris : Klincksiek. 37-73.
- Frank, M. (2002). *Désirs d'Ailleurs : Essai d'anthropologie des voyages*. Laval : PU Laval.

- Freed, B. (éd.)(1985). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Furnham, A. & S. Bochner. (1986). *Culture shock : Psychological reactions to unfamiliar environments*. London : Methuen.
- Galland, O. & M. Oberti (1996). *Les étudiants*. Collection Repères. Paris : La Découverte.
- Garam, I. (2006). *Kansainvälinen liikkuvuus yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa*. Helsinki : Kansainvälisen henkilöväihdon keskus CIMO.
- Garam, I. (2001) *My Finland : selvitys ulkomaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksista suomalaisissa korkeakouluissa*. Helsinki: Kansainvälisen henkilöväihdon keskus CIMO.
- Gardies, J.-L. (1979). *Essai sur la logique des modalités*. Paris : PUF.
- Gardies, J.-L. (1983). Tentative d'une définition de la modalité. In David, J & G. Kleiber (éds). *La notion sémantico-logique de modalité*. Paris : Klinksieck.
- Garfinkel, H.(1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Gaulejac, V. de (2004). Le sujet manqué. In Aubert, N. (éd.)(2004). *L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint-Agne : Collection Sociologie Clinique. Éditions Erès. 129-145.
- Genette, G. (1983). *Nouveau Discours du récit*. Paris : Éditions du Seuil.
- Georgakopoulou, A. (2003). Looking back when looking ahead : On adolescents' identity management in narrative practices. In Androutsopoulos, J.K. & A. Georgakopoulou. *Discourse Constructions of Youth Identities*. Pragmatics & Beyond New Series 110. John Benjamins. 75-91
- Geuna, A. (1996). *European universities : an interpretative history*. Research Memoranda 008, Maastricht : MERIT, Maastricht Economic Research Institute on Innovation and Technology. Disponible à l'adresse : [http ://ideas.repec.org/p/dgr/umamer/1996008.html](http://ideas.repec.org/p/dgr/umamer/1996008.html). Visité le 5.3.2005.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity : Self and Society in Late Modern Age*. Stanford : Stanford University Press.
- Glissant, E. (1956 rééd. 1997). *Poétique I*. Paris : Gallimard.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. University of Edinburgh : Social Science Research Center.
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. Garden City : Anchor/Doubléday.
- Goffman, E. (1961). *Encounters. Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis : Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis : An Essay on the Organization of Experience*. New York : Harper and Row.
- Grassi, V. (2005). *Introduction à la sociologie de l'imaginaire : Une compréhension de la vie quotidienne*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Gravitz, M. (1990). *Méthode des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole (ed.) *Syntax and Semantics*. Vol. 3. New York : Academic Press. 41-58.
- Grotstein, J.S. (1999). The alter Ego and déjà-vu phenomena. In Rowan, J. & M. Cooper (eds). *The plural self*. London: Sage. 28-50.
- Gudykunst, W. B. (1991). *Bridging Differences. Effective Intergroup Communication*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Gudykunst, W. & Kim Y. (1993). *Communicating with strangers; an approach to intercultural communication*. New York : McGraw-Hill.
- Guthrie, G. M. (1975). A Behavioral Analysis of Cultural Learning. In Brislin, R. W., Bochner, S. & W. J. Lonner (Eds.), *Cross-Cultural Perspectives on Learning*. New York: John Wiley & Sons. 95-115.
- Hall, E.T. (1959). *Le langage silencieux*. Paris : Points essais.
- Hall, S. (1992). The West and the Rest: Discourse and Power. In Hall, S. & B. Gieben (eds). *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity. 275-320.
- Hall, S. (1996) Who needs identity ? In Hall, S & P. du Gay (éds). *Questions of Cultural Identity*. London : Sage Publications. 1-17.
- Hall, S. (1997). *Representation : cultural representations and signifying practices*. London : Sage/Open University.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational connections*. London : Routledge.
- Harman, L. (1988). *The modern stranger*. The Hague : Mouton de Gruyer.
- Haroche, C. (2004). Manières d'être, manières de sentir de l'individu hypermoderne. In Aubert, N. (éd). *L'individu hypermoderne*. Eres. 25-39.
- Hausendorf, H. & W. Kesselheim (2002). The communicative construction of group identities : A basic mechanism of social categorization. In Duszak, A. (éd.). *Us and Others : Social Identities across languages, discourses and cultures*. Amsterdam/ Philadelphia : Benjamins. 265–289.
- Helmbrecht, J. (2002). The typology of 1st person marking and its cognitive background. In Duszak, A. (ed.) *Us and Others. Social identities across languages, discourses and cultures*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. 31-49.
- Hermans, H. J. M., & H.J.G. Kempen (1993). *The dialogical self : Meaning as movement*. San Diego, CA : Academic Press.
- Hess, R. et G. Weigand (2006). Préface. De la dissociation à l'autre logique. In Boumard, P., Lapassade, G., Lobrot, M., Hess, R. et G. Weigand (2006). *Le mythe de l'identité : Apologie de la dissociation*. Economica. I-XXXVIII.
- Heuer, H. (2000). Creative writing und interkulturelles Lernen. In Aguado K. & A. Hu (éds). *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Verlin Pädagogischer Zeitschriftenverlag. 227-241.
- Hietaluoma, H. (2001). *Why Finland : selvitys ulkomaisten vaihto-opiskelijoiden hakeutumisesta suomalaisiin korkeakouluihin*. Helsinki : Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.
- Hofstede, G. (1992). *Cultures & organizations : Software of the mind : Intercultural cooperation and its importance for survival*. New York : McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1987). *Les différences culturelles dans le management*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Hogg, M.A. & D. Abrams (1988). *Social identifications. A social psychology of intergroup relations and group processes*. London : Routledge.
- Holma, H. & Maliniemi, A. (1937). *Les étudiants finlandais à Paris au Moyen-âge*. Helsinki : H Jo O X.
- Holt, E. (1999). Reported speech and recipients' reactions in interaction. In Verschueren, J. (éd.). *Pragmatics in 1998 : Selected papers from the 6th International Pragmatics Conference*. Vol. 2. Antwerp : International Pragmatics Association. 261-275.
- Horsman, M. & M. Marshall (1994). *After the Nation-State*. London.

- Hoch, M. (1985). *Social preconditions of national revival in Europe*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics : An Ethnographic Approach*. Chicago : University of Pennsylvania Press.
- Illman, R. & P. Nynäs (2006). *Kultur, människa, möte. Ett humanistiskt perspektiv*. Lund : Studentlitteratur.
- Illman, R. (2006). Stereotypes : the symbolic image of the other. In Dahl, Ø, Jensen, I & P. Nynäs (eds.). *Bridges of understanding. Perspectives on intercultural communication*. Oslo : Unipub. 101-115.
- Israël, L. (1995). *Cerveau droit, cerveau gauche. Cultures et civilisations*. Paris : Plon.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Jakobson, R. (1969). Linguistique et poétique. In *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit. 209-248.
- Jakobson, R. (1981). *Essais de linguistique générale*. Éditions de Minuit. Collection : Collection double.
- Johansson, M. (2000). *Décontextualisation du discours d'autrui. Discours représenté dans l'interview politique médiatique*. Turun Yliopiston Julkaisuja / Annales Universitatis Turkuensis. Turku : Turun Yliopisto.
- Jumaa, H. (1981). *Étudiants libanais à Bordeaux, en France en 1978-79 : problèmes et orientation*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux II.
- Kant, I. (1784/1993). *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*. Univers des lettres. Paris : Bordas.
- Karvinen, J. (1988). *Kansainvälisen opiskelijavaihdon nykytila Helsingin yliopistossa : perustutkintoa suorittavien kansainvälisen vaihtojärjestelmän kehittämisprojektin väliraportti*. Helsinki : Publications de l'Université de Helsinki.
- Kauffman, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kelly, M., Elliott, I. & L. Fant (éds.)(2001). *Third Level, third space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education*. Collection Transversales : Langues, sociétés, cultures et apprentissages n°2. Bern : Peter Lang.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999/2002). *L'énonciation*. Collection U. Paris : Armand Colin.
- Kohler-Bally, P. (2001). *Mobilité et plurilinguisme. Le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Éditions Universitaires Fribourg.
- Korobov, N. & M. Bamberg (2005). Strip poker! They don't show nothing! Positioning identities in adolescent male talk about a television game show. In De Fina, A., Bamberg, M. & D. Schiffrin (Éds.). *Narratives in interaction : Identities and selves*. Amsterdam : John Benjamins.
- Koumba, T (1992). *Changements des stéréotypes et de l'image de soi chez des étudiants gabonais en situation de migration temporaire*. Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille 1.
- Kozakaï, T. (2000). *L'étranger, l'identité. Essai sur l'intégration culturelle*. Bibliothèque scientifique Payot. Paris : Éditions Payot & Rivages.
- Kristeva, J. (1969). *Semeiotike : recherches pour une sémanalyse*. Paris : Éditions du Seuil.
- Kristeva, J. (1991). *Étrangers à nous-mêmes*. Collection Folio Essais. Paris : Gallimard.
- Kristeva, J. (2001). *Au risque de la pensée*. Paris : L'Aube, poche essai.

- Kronning, H. (2005). Polyphonie, médiation et modalisation : le cas du conditionnel épistémique. In Bres, J., Haillet, P. P., Mellet, S., Nølle, H. et L. Rosier (éds.). *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*. Bruxelles : Duculot. 297-312.
- Kronqvist, E.-L. et M. Kontio (1995). *Orpo Vaihtari – selvitysmisopas*. Oulun Yliopisto opintotoimiston julkaisu Sarja A9.
- Kulick, D. (1999). Language & gender/sexuality. *Language & Culture Mailing List : Online Symposium*.
<http://www.language-culture.org/archives/subs/kulick-don/index.html>. Visité le 19.12.2006.
- Labbé, D. (1977). *Les discours communistes*. Paris : Presses de la FNSP.
- La Cecla, F. (2002). *Le malentendu*. Collection Voix et Regards. Paris : Balland.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia : Univ. of Pennsylvania Press.
- Lacarrière, J. (1997). *En cheminant avec Hérodote*. Nil Éditions.
- Lafon, P. (1984). *Dépouillements et statistiques en lexicométrie*. Genève-Paris : Slatkine-Champion.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Collection Pluriel Sociologie. Paris : Hachette Littératures.
- Landowski, E. (1997). *Présences de l'autre. Essais de socio-sémiotiques II*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lane, Ph. (2005). Pour une reconception linguistique du paratexte. In Lane Ph. (éd.). *Des discours aux textes - modèles et analyses*. Rouen : coll.DYALANG/CNRS, PUHR. 183-207.
- Lapierre, N. (2004). *Pensons ailleurs*. Collection Un ordre d'idées. Paris : Stock.
- Laubscher, M.R. (1994). *Encounters with difference : student perceptions of the role of out-of-class experiences in education abroad*. Westport, CT : Greenwood Press.
- Lawes, S. & M.-J. Barbot. (2001). The intercultural problems involved in setting up a joint teacher training programme. In Kelly, M., Elliott, I. & L. Fant (éds.). *Third level, third space. Intercultural communication and language in European higher education*. Bern : Peter Lang. 105-121.
- Le Goff, J. (1985, rééd de 1957). *Les intellectuels au Moyen Age*. Paris : Seuil.
- Le Querler, N. (1996). *Typologie des modalités*. Caen : Université de Caen.
- Lebart L. et A. Salem (1994). *Statistique textuelle*. Paris : Dunod.
- Lédrut, R. (1979). *La révolution cachée*. Paris : Casterman.
- Legros, P., Monneyron, F. Renard, J.-B. et P. Tacussel (2006). *Sociologie de l'imaginaire*. Paris : Armand Colin Coursus.
- Lehtonen, M. (2006). For antifundamentalist imagination. In Dervin, F. & E. Suomela-Salmi (éds.). *Intercultural communication and éducation. Finnish perspectives*. Bern : Peter Lang. 3-19.
- Lerot, N. (2004). *La mobilité internationale étudiante au sein de l'espace francophone. Etude comparative de trois sites*. Paris : Anrt.
- Létourneau, J. (2001). *La question de l'identité : acquis et prospective*. Rapport remis A Patrimoine canadien (Programme sur le multiculturalisme).
http://canada.metropolis.net/events/ethnocultural/publications/Letourneau_f.pdf, visité le 5.2.2005.
- Létourneau, J. (2003). L'altérité chantée, l'altérité vécue. Conceptualiser l'échange interculturel dans le Québec contemporain. In Ouellet, P. (sous la direction de). *Le soi et l'autre : l'énonciation de l'identité dans les contextes interculturels*. Québec : Presses de l'Université Laval. 435-446.
- Lévinas, E. (1971). *Totalité et infini*. Martinus Nijhoff: Vitgevermaatschappij.

- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lévi-Strauss, C. (1985). *La Pensée sauvage*. Paris : Presses Pocket.
- Lévy, M. (2000). *Grammaire du français. Approche énonciative*. Collection Grammaire & méthodes. Paris : Ophrys.
- Lewellen, T. C. (2002). *The Anthropology of Globalization : Cultural Anthropology Enters the 21st Century*. Westport, CT : Bergin and Garvey.
- Lifton, R.J. (1968). *The Protean Self : Human Resilience in an Age of Fragmentation*. New York : Basic Books Inc.
- Lipiansky, E.M. (1999). Stéréotypes et préjugés : bilan des recherches psychosociologiques. In. Demorgon, J. & E.M. Lipiansky (éds.). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Lippman, W. (1922/1960). *Public Opinion*. New York : MacMillan.
- Lirus J (1977). *Représentation de soi et identité culturelle des étudiants antillais*. Thèse de 3^e cycle; Université Paris 5.
- Lorreyte, B. (1989). Français et immigrés : des miroirs ambigus. In Camilleri, C. & M. Cohen-Emerique (éds). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan. 247-270.
- Lull, J. (2000). *Media, Communication, Culture : A Global Approach*. Cambridge : Polity Press.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Éditions de Minuit.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Collection Le Livre de Poche. Paris : Grasset.
- MacGarty, G., Yzerbyt, V. Y. & R. Spears (2002). Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. In Yzerbyt, V. (éd.). *Stereotypes as explanations*. New York : Port Chester. 1-15.
- Maffesoli M. (1982) *L'Ombre de Dionysos. Contribution à une sociologie de l'orgie*. Paris : Librairie Méridiens/Anthropos.
- Maffesoli, M. ([1988] 2000). *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*. Paris : La Table Ronde.
- Maffesoli, M. (1993). *La contemplation du monde. Figures du style communautaire*. Collection Le Livre de Poche, Biblio Essais. Paris : Grasset.
- Maffesoli, M. (1995). *The Time of the Tribes : the Decline of Individualism in Mass Society*. London : Sage.
- Maffesoli, M. (1997). *Du nomadisme. Vagabondages initiatiques*. Paris : Le Livre de Poche, Biblio Essais.
- Maffesoli, M. (2000). Perspectives tribales ou le changement de paradigme social. In Michaud, Y. (éd). *Université de tous les savoirs. La société et les relations sociales*. Paris : Odile Jacob poches. 88-99.
- Maffesoli, M. (2003). *Notes sur la postmodernité. Le lieu fait lien*. Paris : Le félin Kiron et Institut du monde arabe.
- Maffesoli, M. (2004a). *Le rythme de la vie : variations sur l'imaginaire postmoderne*. Paris : Éditions de La Table Ronde. Contretemps.
- Maffesoli, M. (2004b). De l'identité aux identifications. In Aubert, N. (éd.). *L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint-Agne : Erès. 147-157.
- Maffesoli, M. (2007). *Le réenchantement du monde. Une éthique pour notre temps*. Paris : La table ronde.
- Maingueneau, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Collection Langue, linguistique, communication. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.

- Maingueneau, D. (1996). *Les termes-clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.
- Maingueneau, D. (1999). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan-Université.
- Maingueneau, D. (2002). Discours. In Charaudeau, P. & D. Maingueneau (sous la direction de). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil. 185-190.
- Månsson, N. (2005). *Negative Socialisation. The Stranger in the Writings of Zygmunt Bauman*. Uppsala : Uppsala University, Interfaculty Units, Acta Universitatis Upsaliensis.
- Marchand, P. (1998). *L'Analyse du discours assistée par ordinateur*. Paris : Armand Colin
- Marnette, S. (2005). *Speech and Thought Presentation in French : Concepts and Strategies*. Philadelphia, PA, USA : John Benjamins Publishing Company.
- Marrou, H.-L. (1948/1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Seuil.
- Martineau, M. (en collaboration avec L. Lusato)(1995). *Regards étudiants sur les échanges : cinéma et communication en Europe*. Paris : INRP.
- Martins, D. (1970). *Facteurs psycho-sociologiques de réussite et d'échec scolaires chez les étudiants étrangers inscrits à la faculté des sciences de Paris en 1967-68*. Thèse de doctorat. École des hautes Études en Sciences Sociales.
- Mattelart, A. & E. Neveu (2003). *Introduction aux Cultural Studies*. Collection Repères. Paris : La Découverte.
- Mauranen, A. & R. Markkanen (eds.)(1994). *Study abroad: aspects of exchange students' language. Finlance*. XIII Jyväskylä: Finlance.
- Mazière, F. (2005). *L'analyse du discours*. Collection Que sais-je ? Paris : Presses Universitaires de France.
- McCrone, D. (1998). *The sociology of Nationalism*. London : Routledge
- McGrew, A.G. (1992). Conceptualizing Global Politics. In McGrew, A.C. and P. Lewis (éds.). *Global Politics*, Cambridge : Polity. 253-268.
- Meyer, M. (1993). *Questions de rhétorique. Langage, raison, séduction*. Paris : Fayard.
- Michaud, Y. (sous la direction de)(2002). *La Société et les Relations sociales. Université de tous les savoirs*. Volume 12. Paris : Odile Jacob.
- Michel, F. (2002). *Désirs d'ailleurs. Essai d'anthropologie des voyages*. Strasbourg : Éditions Histoire & Anthropologie.
- Mishler, E. (1984). *The Discourse of Medicine : Dialectics of Medical Interviews*. N.J. Ablex : Norwood.
- Mondada, L. (2000). *Décrire la ville*. Paris : Economica.
- Montaigne, M. E. de (1595/1962). *Oeuvres complètes de Montaigne*. Bibliothèque de la Pléiade. Paris : Gallimard.
- Montès, R.G. (2004). Les multiples tiers du débat politiques. In Charaudeau, P. & R. Montès (éds). *La voix cachée du tiers. Des non-dits du discours*. Paris : L'Harmattan. 53-77.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Morón, M. & E. Calvo. (2006). Introducing the European context. In Atkinson, D. Morón, M. Kelly, D. (Éds.)(2006). *Teaching in the Multicultural Classroom at University : The Temcu Project*. Grenade : Editorial Atrio. 33-53.
- Moscovici, S. (1960). *Etude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: PUF

- Mouli, L. (1991). *La vie des étudiants au Moyen-âge*. Paris : Biblio Albin Michel de l'histoire.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Collection Que sais-je ? Paris : Presses Universitaires de France.
- Mülhäuser, P. & R. Harré (1990). *Pronouns and People : the Linguistic Construction of Social and Personal Identity*. Oxford : Basil Blackwell.
- Müller-Jacquier, B. (2001). Intercultural communication. Byram, M. (éd.) *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London : Routledge. 295-297.
- Munoz, M.-C. (1999). Les pratiques interculturelles en éducation. In Demorgon, J. & E.M. Lipiansky (éds.). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz. 20-28.
- Murphy-Lejeune, E. (1998). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel "étranger". Aspects de l'adaptation interculturelle des étudiants européens*. Thèse de doctorat, Université Nancy 2.
- Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.
- Musgrove, F. (1963). *The migratory elite*. Heinemann books on sociology. Portsmouth : Heinemann.
- Mutta, M. (1999). *La compétence lexicale des étudiants finnophones en français : Etude sur la production écrite des apprenants*. Turku : Université de Turku. Disponible à : <http://eprints.utu.fi/71/>
- Neuner, G. (2003). Socio-cultural interim words in foreign language teaching and learning. In Byram, M. (éd.) *Intercultural Competence*. Strasbourg : Council of Europe Publishing. 17–58.
- Nølke, H. Fløtum, K. et C. Norén (2004). *La ScaPoLine. La théorie scandinave de la polyphonie linguistique*. Paris : Kimé.
- Nølke, H. (2005). Le locuteur comme constructeur du sens. In Bres, J., Haillet, P. P., Mellet, S., Nølke, H. et L. Rosier (éds.). *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*. Bruxelles : Duculot. 111-125.
- Nuorteva, J. (1999). *Suomalaisten ulkomainen opinkäynti ennen Turun akatemian perustamista 1640*. (Finnish Study Abroad before the Foundation of the Royal Academy of Turku (Academia Aboensis) in 1640). *Bibliotheca Historica* 27 & Suomen Kirkkohistoriallisen Seuran Toimituksia 177. Helsinki : Suomen Historiallinen Seura (Finnish Historical Society) & Suomen Kirkkohistoriallinen Seura (Finnish Society of Ecclesiastic History).
- Nynäs, P. (2001). *Bakom Guds rygg. En hermeneutisk ansats till interkulturell kommunikation och förståelse i industriella project*. Åbo : Åbo Akademi University.
- Nynäs, P. (2006). Interpretative models of estrangement and identification. In Dahl, Ø, Jensen, I & P. Nynäs (eds.). *Bridges of understanding. Perspectives on intercultural communication*. Oslo : Unipub. 23-39.
- Oakes, L. (2001) *Language and National Identity : Comparing France and Sweden*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles*. Collection Transversales : Langues, sociétés, cultures et apprentissages n°1. Bern : Peter Lang.
- Ouellet, P. (2003). Le lieu de l'autre. L'énonciation de l'altérité dans la poésie québécoise contemporaine. In Ouellet, P. (éd.) *Le soi et l'autre : l'énonciation de l'identité dans les contextes interculturels*. Québec, Les Presses de l'Université Laval. coll. InterCultures. 185-207.
- Ouellet, P. (éd.)(2003). *Le soi et l'autre : l'énonciation de l'identité dans les contextes interculturels*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2003.
- Paganini-Rainaud, G. (1998). *Entre le « très proche » et le « pas assez loin » : différences, proximité et représentation de l'italien en France*. Thèse de doctorat. Paris III.
- Papatsiba, V. (2001). *Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience. Analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus*. Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation, Paris X - Nanterre.

- Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens : "Erasmus" et l'aventure de l'altérité*. Bern : Peter Lang.
- Park, R. E. (1950). *Race and culture*. Glencoe, IL : Free Press
- Parker, G. & A. Rouxville (éds.)(1995). *The Year Abroad. Preparation, Monitoring and Evaluation*. London : AFLS / CILT.
- Patron, M.-C. (2007). *Culture and identity in study abroad contexts*. Bern : Peter lang.
- Paveau, M.A. (2006). *Les Prédiscours*. Paris: Presses Universitaires de la Sorbonne Nouvelle.
- Pellegrino Aveni, V. (2005). *Study Abroad and Second language Use. Constructing the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pepin, N. (2007). *Identités fragmentées. Eléments pour une grammaire de l'identité*. Frankfurt : Peter Lang.
- Perret, M. (1994). *L'énonciation en grammaire du texte*. Paris : Nathan.
- Perrin, L. (1999). La fonction des reprises diaphoniques locales dans le dialogue. In Verschueren, J. (éd.). *Pragmatics in 1998 : Selected papers from the 6th International Pragmatics Conference*. Vol. 2. Antwerp : International Pragmatics Association. 448-461.
- Perrin, L. (éd.)(2006). *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours*. Recherches linguistiques numéro 28. Metz : Université Paul Verlaine.
- Petit, G. (2002). Anaphore. In Charaudeau, P. & D. Maingueneau (sous la direction de). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil. 45-50.
- Peytard, J. (1995). *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Phipps, A. (2007). *Learning the arts of linguistic survival. Linguaging, tourism, life. Tourism and cultural change*. Toronto : Channel View Publications.
- Pierre, Ph. (2003). *Mobilité internationale et identités des cadres. Des usages de l'ethnicité dans l'entreprise mondialisée*. Psychologie des dynamiques interculturelles. Fontenay-sous-Bois : SIDES.
- Plantin, C. (2002). Doxa. In Charaudeau, P. & D. Maingueneau (sous la direction de). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil. 45-50.
- Porcher, L. (1995). *Le Français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. (coord.)(1996). *Cultures, culture... Le français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial, janvier 1996. Paris : Hachette.
- Propp, V. (1928). *Morphology of the Folktale*. 2nd ed. Austin : University of Texas Press.
- Rahimi, R. (1991). *L'étude des facteurs déterminants dans l'orientation des étudiants étrangers de troisième cycle en France*. Thèse de doctorat, Université Paris 8.
- Rapport, N. (2000). *Social and cultural anthropology : The key concepts*. NY : Routledge.
- Reichert, S. & Ch. Tauch (2003). *Trends in Learning structures in European Higher Education III. Bologna four years after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe*. Draft Summary. EUA Graz Convention 29/31 May 2003.
- Rey, M. (1992). *Former les enseignants à l'éducation interculturelle ?* Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Rey-Debove, J. (2001). De 'on' à 'je' vers le nom propre: des pronoms personnels en français. In : Bogaards, P., Rooryck, J. & P.J. Smith (éds.). *Quitte ou double sens*. Amsterdam: Rodopi. 279-304.

- Ribeiro, B.T. (2006). Footing, positioning, voice. Are we talking about the same things ? In De Fina, A., Schiffrin, D. & M. Bamberg (éds)(2006). *Discourse and identity*. Cambridge : Cambridge University Press. 48-82.
- Richie, B.W : (éd.). (2003). *Managing Educational Tourism*. Clevedon : Channel View Publications.
- Ricoeur, P. (1981) *Temps et récit*. Tome I. Paris : Essais Points.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, coll. « Points ».
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park : Sage.
- Rivara, R. (2000). *La Langue du récit. Introduction à la narratologie énonciative*. Paris : L'Harmattan.
- Robert, A. D. & A. Bouillaguet (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Roberts, C, Byram, M., Barro, A., Jordan S. & B. Street (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Modern Languages in Practice 16. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- Robin, L. (1990). *Talking Power*. New York : Harper Collins.
- Roche, D. (2003). *Humeurs vagabondes*. Paris : Fayard.
- Roche, D. (2004). *Histoire de la France des Lumières*.
[http ://www.college-de-france.fr/media/inSAP_Pro/UPL40606_rocheres0405.pdf](http://www.college-de-france.fr/media/inSAP_Pro/UPL40606_rocheres0405.pdf) visité le 5.5.2006.
- Rodriguez-Tomé, H. (1972). *Le Moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Neufchatel : Delachaux et Niestlé.
- Rosier, L. (1999). *Le discours rapporté : histoire, théories, pratiques*. Paris-Brussels : Duculot.
- Rosier, L. (2005). Méandres de la circulation du terme polyphonie. In Bres, J., Haillet, P. P., Mellet, S., Nølke, H. et L. Rosier (éds.). *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*. Bruxelles : Duculot. 33-47.
- Russell, C. (1999). *Experimental Ethnography : The Work of Film in the Age of Video*. Durham, NC : Duke University Press.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversation*. Oxford : Blackwell Publishing.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York : Pantheon Books.
- Sallinen, A. (2003). Yliopistot, kansainvälisyys ja globalisaatio : muutospaineita ja mahdollisuuksia. In Aittola, H. (éd.) 2003. *€KG ? Eurooppa, korkeakoulutus, globalisaatio ? Koulutuksen tutkimuslaitos*. Jyväskylän yliopisto.
- Sardan, O. de (1995). *Anthropologie et développement, essai en socio-anthropologie du changement social*. Paris : Karthala.
- Sarfati, G.-E. (1997). *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Nathan/Université.
- Saussure, F. de. (2002). *Écrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Saussure, Ferdinand de. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Éditions Payot.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Oxford : Blackwell publishing.
- Schiffrin, D. (2006). From linguistic reference to social reality. In De Fina, A., Schiffrin, D. & M. Bamberg (éds)(2006). *Discourse and identity*. Cambridge : Cambridge University Press. 103-131.
- Schnapper, D. (1998). *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard.
- Schütz, A. (1944). The stranger. An essay in social psychology. In Boldersen, A. (éd). *Collected papers II*. Studies in Social Theory. The Hague : Martinus Nijhoff. 106-119.

- Schwartz, D. (1994). *Le jeu de la science et du hasard*. Paris : Flammarion, Champs.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Serres M. (1993). *Les origines de la géométrie*. Paris : Flammarion.
- Serres, M. (1996). *Le Tiers-Instruit*. Collection Folio Essais. Paris : Gallimard.
- Serres, M. (2006). Un peu de philosophie. In Gruszow, S. (éd.). *L'identité : qui suis-je ?* Éditions le Pommier. La cité des sciences et de l'industrie. 169-178.
- Simmel, G. (1908). The Stranger. In *The Sociology of Georg Simmel*. New York : the Free Press. 402-08.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble : Jérôme Millon. Krisis.
- Simonin, J. (1984). Les repérages énonciatifs dans les textes de presse. In Grésillon, A. et J.-L. Lebrave (éds.). *La langue au ras du texte*. Lille : Presses universitaires de Lille. 13-29.
- Stagl, J. (1995). *A History of Curiosity : The Theory of Travel-1550-1800*. Studies in Anthropology and History, Vol 13. London: Routledge.
- Ståhle, B. (1996). *Universiteten och forskarna : från stagnation till förnyelse : universitetsforskare, forskarutbildning och forskarrekrytering i Norden*. Copenhagen : Nordisk Ministerråd : Nordisk Råd.
- Steinberg, M. & M. Schnall (2001). *The stranger in the mirror*. New York : Cliff Street Books.
- Suomela-Salmi, E. (1997). *Les syntagmes nominaux (SN) dans les discours économiques français : repères textuels*. Turku : Turun Yliopisto.
- Suomela-Salmi, E. & F. Dervin (2006). Foreword. In: Dervin, F & E. Suomela-Salmi (éds). *Intercultural communication and education. Finnish perspectives*. Bern: Peter lang. VII-XII.
- Taajamo, M. (1999). *Ulkomailla opiskelu - kulttuurinen kehitystehtävä*. Koulutuksen tutkimuslaitos Tutkimuksia 9. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Taajamo, M. (2005). *Ulkomaiset opiskelijat tyytyväisiä opiskeluun Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos Tutkimuksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tajfel, H. (1972). Social categorisation. In S. Moscovici (éd.). *Introduction à la psychologie sociale*. Vol. I. Paris : Larousse. 212-302.
- Talbot, M. (1992). The construction of gender in a teenage magazine. In: Fairclough, N. (ed.). *Critical language awareness*. London: Longman. 174-199.
- Taylor, Ch. (1989). *Sources of the self : the making of the modern identity*. Cambridge : Harvard University Press.
- Taylor, Ch. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Seuil.
- Teichler, U. (2003). Internationalisation of Higher Éducation in Europe. In Aittola, H. (éd.) *EKG ? Eurooppa, Korkeakoulutus, Globalisatio ?* Jyväskylä : Jyväskylän Yliopisto, Koulutuksen Tukimuslaito. 37-52.
- Teichler, U., Gordon, J, & F. Maiworm (2001). *SOCRATES 2000 Evaluation Study*. Brussels : European Commission. Disponible à http://europa.eu.int/comm/éducation/evaluation/socrates_en.html Site visité le 4.2.2006.
- Tesniere, L. (1959). *Elements de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.
- Thiesse, A.M. (1998). *La création des identités nationales. Europe XVIII-XIXe siècles*. Paris : le Seuil.
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Seuil.

- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Collection Points Essais. Paris : Éditions du Seuil.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan.
- Traverso, V. (2002). Paire adjacente. In Charaudeau, P. & D. Maingueneau (sous la direction de). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil. 413-414.
- Trédan, O. (2005). *Les weblogs dans la cité : entre quête de l'entre-soi et affirmation identitaire*.
[http ://www.marsouin.org/img/pdf/trédan_6-2005.pdf](http://www.marsouin.org/img/pdf/trédan_6-2005.pdf). Visité le 6.6.2005.
- Trevarthen, C. (éd.)(1990). *Brain circuits and functions of the mind. Essays in Honor of Roger W. Sperry*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tseelon, E. (2001). *Masquerade and Identities : Essays on Gender, Sexuality and Marginality*. London : Routledge.
- Tsokaktsidu, D. 2005. *Los estudiantes de intercambio en el aula de traducción : Implicaciones para la didáctica de la traducción*. Universidad de Granada. Tesis Univ. Granada : Departamento de Traducción e Interpretación.
- Tuomarla, U. (2000). *La citation mode d'emploi*. Sur le fonctionnement discursif du discours rapporté direct. Helsinki : Annales Academiae Scientiarum Fennicae. Humaniora 308.
- Turkle, S. (1997). *Life on the Screen : Identity in the Age of the Internet*. New York : Simon and Schuster.
- Turner, J.C. (1982). Towards a cognitive rédefinition of the social group. In Tajfel, H. (ed). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge : Cambridge University Press. 15-40.
- Urbain, J.-D. (1998). *Secrets de voyages*. Paris : Payot.
- Urry, J. (2000). *Sociology Beyond Societies : Mobilities for Twenty First Century*. Florence, KY : Routledge.
- Van Der Sanden Piva, N. (2001). *Un instrument pour inventorier les aspects culturels contenus dans les manuels d'enseignement de langues étrangères*. Nijmegen : Katholieke Universiteit Nijmegen. PrintPartners IPSKAMP.
- Verger, J. (1973, rééd 1999). *Histoire des universités au Moyen Age*. Paris. PUF
- Verine, B. (2005). Dialogisme interdiscursif et interlocutif du discours rapporté : jeux sur les frontières à l'oral. In Bres, J., Haillet, P. P., Mellet, S., Nølle, H. et L. Rosier (éds.). *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques. Actes du colloque de Cerisy*. 2-9 septembre 2004. Bruxelles : Duculot. 187-201.
- Verschueren, J. (1999). *Understanding pragmatics*. London : Edward Arnold / New York : Oxford University Press.
- Vignaux, G. (1988). *Le discours acteur du monde; énonciation, argumentation et cognition*. Paris : Ophrys.
- Vignaux, G. et K. Fall. (1997). Processus cognitifs, processus culturels. Du langage et de la culture comme jeux sur "les frontières". In Turgeon, L., Létourneau, J. et k. Fall (éds). *Les espaces de l'identité*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval. 302-331.
- Viguié, M.-C. (1966). *La vie sociale des étudiants étrangers à Toulouse*. Thèse de doctorat, Université Toulouse.
- Vincent, D. & S. Dubois (1997). *Le discours rapporté au quotidien*. Québec : Nuit Blanche.
- Vion, R. (1992). *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*. Collection Hachette Université : Communication. Paris : Hachette Supérieur.
- Vion, R. (éd.)(1998). *Les sujets et leurs discours. Énonciation et interaction*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

- Vion, R. (1998). De l'instabilité des positionnements énonciatifs dans le discours. In Verschueren, J. (éd.). *Pragmatics in 1998 : Selected papers from the 6th International Pragmatics Conference*. Vol. 2. Antwerp : International Pragmatics Association. 577-590.
- Vion, R. (2005) Modalités, modalisations, interactions et dialogisme. In Bres, J., Haillet, P. P., Mellet, S., Nølle, H. et L. Rosier (éds.). *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques. Actes du colloque de Cerisy. 2-9 septembre 2004*. Bruxelles : Duculot. 143-157.
- Watkins, M. (2000). *Invisible guests. The development of imaginal dialogue*. New York: Analytic Press.
- Waxin, M. (1939). *Statut de l'étudiant étranger dans son développement historique*. Thèse de doctorat, Université de Paris, Faculté de droit.
- Weber, M. (1904/1949). The Methodology of the Social Sciences. In Shils, E.A. & H. A. Finch (éds.). *Social science and social policy*. New York : Free Press.
- Weil, P. (2005). *La France et ses étrangers, l'aventure d'une politique de l'immigration de 1938 à nos jours*. Paris : Gallimard, "Folio Histoire".
- Whitehead, A. (1929). *Process and Reality : An Essay in Cosmology*. New York : The Macmillan Company.
- Wieviorka, M. (2001). *La différence*. Paris : Balland.
- Winberg, O. (2003). *Utlandsresan som pedagogisk metod under 1600-talet*.
http://www.anst.uu.se/esbjars/UDR/ola_winberg20030512.pdf, visité le 15.2.2004
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford : Oxford University Press.
- Yzerbyt, V. (éd.)(2002). *Stereotypes as explanations*. NY : Port Chester.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A. Lussier, D. & H. Penz (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Centre européen pour les langues vivantes. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Zijderveld, Anton.C. (1979). *On clichés : The supercedure of meaning by function in modernity*. London : Routledge & Kegan Paul.

REVUES

- Abu-Lughod, L. (1997). The Interpretation of Culture(s) After Television. *Representations*. 59 (Summer) : 109-134.
- Achard, P. (1999). Registre discursif et énonciation : induction des marques de personne. *Lexicométrie* no. 1.
<http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/article/numero1/achard.htm>. Consulté le 8.12.2006.
- Adam, J.-M. et T. Herman (2000). Reformulation, répétition et style périodique dans l'appel du 18 juin 1940. *Semen*. 12. Répétition, altération, reformulation dans les textes et discours. <http://semen.revues.org/document1862.html>. Consulté le 24 octobre 2007.
- Adler, J. (1989). Origins of Sightseeing. *Annals of Tourism Research*. 16 : 7-29.
- Agier, M. (2002). Between war and city : Towards an urban anthropology of refugee camps. *Ethnography*. 3, 3 : 317-341.
- Albert, J.-L. & B. Py (1985). Interlangue et conversation exolingue. *Cahiers du département des sciences du langage*. Université de Lausanne. 1 :30-47.
- Arditti, J. & M.T. Vasseur (éds.)(1999). Interaction et Langue étrangère. *Langages* n° 134. Paris : Larousse.
- Alred, G. & M. Byram. (2002). Becoming an Intercultural Mediator : A Longitudinal Study of Residence Abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 23, 5 : 339-352.

- Ariel, M. (1988). Referring and accessibility. *Journal of Linguistics*. 24, 5 : 65- 87.
- Armony, V., Duchatel, J. et G. Bourque (1998). Quantitative tools for qualitative analysis : an indicator for segment typicality. *JADT 1998 : 7es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. 993-999. [http ://www.cavi.univ.paris3.fr/lexicometrical/jadt/jadt1998/JADT1998.htm](http://www.cavi.univ.paris3.fr/lexicometrical/jadt/jadt1998/JADT1998.htm) visité le 15.10.2006.
- Authier, J. (1978). Les formes du discours rapporté. Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traitements proposés. *DRLAV*. 17 : 1-78.
- Beaudouin, V. (2000). Statistique textuelle : Une approche empirique du sens à base d'analyse distributionnelle. *Revue Texto*. [http ://www.revue-texto.net/Inédits/Beaudouin_Statistique.html](http://www.revue-texto.net/Inédits/Beaudouin_Statistique.html). Site visité le 29/01/2006.
- Beniger, J. (1987). Personalization of mass media and the growth of pseudo-community. *Communication Research*. 14, 3 : 352-371.
- Bourdin, A. (2005). Mobilité et modernité. *Cahiers internationaux de Sociologie*. CXVIII Janvier - Juin 2005. 5-21.
- Boutet, J. (1986). La référence à la personne en français parlé : le cas de « on ». *Langage & Société*. 38. 19-50.
- Boyer, H. (1999). L'imaginaire ethnosocioculturel et ses représentations partagées : un essai de modélisation. Travaux de didactique du français langue étrangère. IEF. Montpellier : Université Paul Valéry. 5-14.
- Brein, M. & K.H. David (1971). Intercultural communication and the adjustment of the sojourner. *Psychological Bulletin*. 76 : 215-230.
- Brès, J. & B. Verine (2002). Le bruissement des voix dans le discours : dialogisme et discours rapporté. *Faits de langues*. 19 : 159-169.
- Bronckart, J.-P. (1987). Interactions, Discours, Significations. *Langue Française*. 74 : 29-50.
- Brubaker, R. & F. Cooper (2000). Beyond "identity". *Theory & Society*. 29 : 1-47.
- Charaudeau, P. (1984). Une théorie des sujets du langage. *Langage et société*. 28, I : 37-51.
- Chouliarakis, L. (1998). Regulation in 'progressivist' pedagogic discourse : individualized teacher-pupil talk. *Discourse Soc.* 9, 1 : 5-32.
- Clark, H. H. and D. Wilkes-Gibbs. (1986). Referring as a collaborative process. *Cognition*. 22 : 1-39.
- Clifford, J. (1999). After Writing Culture. Review Essay. *American Anthropologist*. 101, 3 : 643-646.
- Coleman, J. A. (1997). Residence abroad within language study. *Language Teaching*. 30, 1 : 1-20.
- Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*. 9 : 106-117.
- Davies, B. & R. Harré (1990). Positioning : The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. [http ://www.massey.ac.nz/~alock/position/position.htm](http://www.massey.ac.nz/~alock/position/position.htm) visité le 17.4.2006.
- De Fina, A. (2000). Orientation in immigrant narratives : the role of ethnicity in the identification of characters. *Discourse Studies*. London : Sage.
- Dervin, F. (2004). Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures. *Moderna Språk*. 1 : 66-76.
- Dervin, F. (2007a). Mascarades estudiantines finlandaises. *Langues Modernes*. 1 : 33-44.
- Dervin, F. (2007b). Thinking outside the self. *Language learning magazine*. 30-33. Disponible à : http://www.languagemagazine.com/internetedition/mar2007/LangMag_OutsideSelf_mar07.pdf visité le 10.4.2007.

- Dervin, F. (2007c). Podcasting and intercultural imagination : Othering and self-solidifying around tapas and siesta. *Cultura, language y representación. Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I*. Volume 4. Mayo 2007. 67-91.
- Dervin, F. (2007d). Erasmus : 20 ans d'hyper/hypomobilité existentielle ? In Dervin, F. & A. Ljalikova (coord.) *Hypermobilités. Synergies pays riverains de la Baltique*. 63-78.
- Desmarchelier, D. (2005). Le sens du texte : entre opacité statistique et transparence énonciative. *Corpus*. Numéro 4 : Les corpus politiques : objet, méthode et contenu. <http://corpus.revues.org/document372.html> visité le 9.4.2007.
- Dorais, L.-J. and E. Searles (2001). Inuit identities. *Etudes/Inuit/Studies*. 25,1-2 : 17-35.
- Dubois, J. (1969). Lexicologie et analyse d'énoncé. *Cahiers de lexicologie*. 2 : 115-126.
- Duncan, N. (2003). 'Race' talk : discourses on 'race' and racial difference. *International Journal of Intercultural relations*. 27, 2 : 125-267.
- Encrevé, P., M. de Fornel (1983). Le sens pratique. Construction de la reference et structure sociale de l'interaction dans le couple question-réponse. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. n°46 : 31-38.
- Fairclough, N. (1988). Discourse Representation in Media Discourse. *Sociolinguistics*. 17, 2 : 125-139.
- Fall, K. (1998). Sémantique discursive et recherche interculturelle : contribution à une épistémologie interculturelle. *ARIC*. Bulletin no 30. Avril 1998. ARIC : Université de Fribourg.
- Fortanet, I. (2004). The use of 'we' in university lectures : reference and function. *English for Specific Purposes*. 23 : 45-66.
- Foucault, M. (1984). Dits et écrits, Des espaces autres (conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967). *Architecture, Mouvement, Continuité*. 5, octobre 1984 : 46-49.
- Garric, N., Capdevielle-Mougribas, V. & M.-O. Besses (2006). Intérêts et limites de l'analyse du discours pour la recherche interdisciplinaire et la coproduction de connaissances scientifiques. Le cas d'une analyse lexicométrique d'entretiens avec Lexico3. *Jadt 2006* (JADT 2006 : 8es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles) Disponible à http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2004/pdf/JADT_087.pdf 439-450.
- Girin, J. (1988). Nous et les autres : la gestion des appartenances dans un témoignage. *Langage et société*. 45 : 5-34.
- Goffman, E. (1978). Response cries. *Language*. 54, 4 : 787-815.
- Guérin-Pace, F. (1997). La statistique textuelle : un outil exploratoire en sciences sociales. *Population* 4. 865-888.
- Guernier, M.-C. (2001). Le stéréotype comme fondement de la dynamique discursive, exemples de discours d'enseignants sur la lecture. *Marges Linguistiques*. Actes du XXI^{ème} Colloque d'Albi : Langages et signification Le stéréotype : usages, formes et stratégies. mars 2001. Saint-Chamas, MLMS éditeur, www.marges-linguistiques.com site visité le 5.6.2006.
- Guespin, L. (1971). Problématique des travaux sur les discours politiques. *Langages*. 23 : 3-24.
- Haillet, P. P. (2003). Polyphonie et modalisation. *Thélème, Revista de Estudios Franceses*. Número Extraordinario. 95-108.
- Hoffman, D. (2003). Internationalisation at Home from the Inside : Non-Native University Faculty and Transformation. *Journal of Studies in International Education*. 7, 1 : 77-93.
- Inokuchi, H. & Y. Nozaki (2005). 'Different than us' : Othering, Orientalism, and US middle school students' discourse on Japan. *Asia Pacific Journal of Education*. 25, 1 : 61-74.
- Jackson, J. (2006). Ethnographic preparation for short-term study and residence in the target culture. *The International Journal of Intercultural Relations*. 30, 1 : 77-98.

- Kastberg Sjöblom, M. (2004). L'indice pronominal est-il encore d'actualité ? *Lexicometrica* 5. [http ://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/articles.html](http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/articles.html) visité le 5.5.2006.
- Keesing, R.M. (1989). Exotic Readings of Cultural Texts. *Current Anthropology*. 30, 4 : 459-479.
- Kotzor, S. (2003). Insights from doing a teacher training course in Britain : The Intercultural Project. *Englisch*. 38, 3 : 117-120.
- Labov, W. (1998). Some further steps in narrative Analysis. *Journal of narrative and life history*. 7 : 395-415.
- Le Bel, E. (1991). Le statut remarquable d'un pronom inaperçu. *La linguistique*. 27, 2 : 90-109.
- Loffler-Laurian, A.-M. (1980). L'expression du locuteur dans les discours scientifiques. *Revue de linguistique romane*. 44 : 135-157.
- Lopez Muñoz, J.M. (2006). L'auto-citation comme stratégie de persuasion à la limite de l'irresponsabilité. Etude de l'effet d'impartialité obtenu au moyen de l'effacement énonciatif dans les forums de presse. *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*. 161-176.
- Macaulay, R.S. (1987). Poluphonic monologues : quoted direct speech in oral narratives. *IPrA Papers in Pragmatics*. 1, 2 : 1-34.
- Maffesoli, M. (2004b). Société ou communauté. Tribalisme et sentiment d'appartenance. *Corps et Culture*. Disponible sur : [http ://corpsetculture.revues.org/document520.html](http://corpsetculture.revues.org/document520.html). visité le 8.4.2007.
- Maier, R. (1995). Argument and community. *Communication and Cognition*. 28, 4 : 367-386.
- Maingueneau, D. (2005). Archéologie et analyse du discours. *Texte !* juin 2005. [http ://www.revue-texte.net/Reperes/Themes/Maingueneau_Archeologie.html](http://www.revue-texte.net/Reperes/Themes/Maingueneau_Archeologie.html). Consulté le 5.6.2006.
- Maingueneau, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges Linguistiques* n°9. Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur. 1-3.
- Malidier, D., Normand, C. & R. Robin (1972). Discours et idéologie : quelques bases pour une recherche. *Langue française*. 116-142.
- Malrieu, D. (2002). Stylistique et Statistique textuelle : A partir de l'article de C. Muller sur les « pronoms de dialogue ». *Lexicometria* [http ://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2002/tocJADT2002.htm](http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2002/tocJADT2002.htm) visité le 5.6.2006.
- Marnette, S. (2006). Je vous dis que l'autocitation c'est du discours rapporté. *Travaux de linguistique*. 52, 1 : 25-40.
- Maynard, S.K. (1996). Multivoicedness in speech and thought representation: the case of self-quotation in Japanese. *Journal of pragmatics*. 25. 207-226.
- Michaelsson, K. (1944). Glimtar ur Parisuniversitetes medeltida historia. *Finsk tidskrift*. 3, 135 : 109-129.
- Millet, A. (1992). Analyse des entretiens non-directifs ou semi-directifs. Propositions pour un modèle « multi-focal ». *LENGAS*. 31 : 107-122.
- Mochet, M.-A. (1986). Des citations dans l'entretien. *Cahiers du français des années 80*. 2 : 123-169.
- Moïse, C. (2001). Stéréotype et minorité : d'une difficile construction de soi. Le cas de la communauté franco-ontarienne. *Marges linguistiques*. Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur.
- Mondada, L. (2002). La ville n'est pas peuplée d'êtres anonymes : Processus de catégorisation et espace urbain. *Marges linguistiques*. 3, Mai 2002 [http ://www.marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com).
- Moscarola, J., V. Papatsiba, Y. Baulac. (2002). Exploration sans a priori ou recherche orientée par un modèle : contributions et limites de l'analyse lexicale pour l'étude de corpus documentaires. *JADT 2002* : 6es

- Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. [http ://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2002/tocJADT2002.htm](http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2002/tocJADT2002.htm). visité le 4 .5.2006. 581-592.
- Murphy-Lejeune, E. (2000a). La formation à l'interculturel par l'interculturel. In Barbot, M.-J. & M. Grandmangin (éds.). *De nouvelles voies pour la formation. Les Cahiers de l'ASDIFLE*. Paris : Association de didactique du français langue étrangère. 11 : 81-99.
- Murphy-Lejeune, E. (2000b). Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens. In Zarate, G. (coord.). *Mobilité internationale et formation. Dimensions culturelles et enjeux professionnels. Recherche et formation pour les professionnels de l'éducation* 33. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique. 11-26.
- Ochs, E. & L. Capps (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*. 25 : 19-43.
- Park, R. (1928). Human migration and the marginal man. *American journal of sociology*. 33, 8 : 881-893.
- Peeters, B. (2006). « Nous on vous tu(e) ». La guerre (pacifique) des pronoms personnels. *Zeitschrift für romanische Philologie*. 122. 201-220.
- Pennycook, A. (1994). The politics of pronouns. *ELT Journal*. 48 : 173-178.
- Poibeau, T. (2004). Pré-analyse de corpus. *JADT 2004 : 7es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. [http ://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2004/pdf/JADT_087.pdf](http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2004/pdf/JADT_087.pdf) visité le 8.3.2007. 898-903.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations : a way of legitimizing claims. *Human studies*. 9 : 219-229.
- Rabatel, A. (2003). L'effacement énonciatif dans les discours représentés et ses effets pragmatiques de sous- et de sur-énonciation. *Estudios de Lengua y Literatura francesas*. 14 : 33-61.
- Rabatel, A. (2004). Stratégies d'effacement énonciatif et surénonciation dans le Dictionnaire philosophique de Comte-Sponville. *Langages*. N. 156 : 18-33.
- Rabatel, A. (2006). Autocitations et autobiographie dans *Du sens*, de Renaud Camus. *Texte*. 39-40 : 81-118.
- Rapoport, T. & E. Lomsky-Feder (2001). Reflections on strangeness in context: the case of Russian-Jewish immigrants in the kibbutz. *Qualitative sociology*. Vol. 24, No. 4 : 483-506.
- Reinert, M. (1997). Les "mondes lexicaux" et leur "logique" à travers l'analyse statistique de divers corpus. *Lexicometria*. N.O. Disponible à : [http ://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/article/numero0/MRMondLex.html](http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/article/numero0/MRMondLex.html)
- Rosier, L., Marnette, S. & J-M Lopez-Muñoz (2002). Présentation générale. *Faits de langue*. 19. 5-11.
- Rosier, L. (2005). L'analyse de discours et ses corpus à travers le prisme du discours rapporté. *Marges Linguistiques* n°9. Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur.
- Roure, H. & M. Reinert (1993). Analyse d'un entretien à l'aide d'une méthode d'analyse lexicale. *JADT 1993*. Paris : ENST. 418-428.
- Rubio, F. (2003). Structure and Complexity of Oral Narratives in Advanced-Level Spanish : A Comparison of Three Learning Backgrounds. *Foreign Language Annals*. 36 : 546-554.
- Sansonetti, L. (2004). Apports de la statistique textuelle pour le repérage des reprises et reformulations dans les corpus d'interaction verbale entre un adulte et un enfant. *JADT 2004 : 7es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. 993-999.
- Sarfati, G.-E. (2000). De la philosophie et l'anthropologie à la pragmatique : esquisse d'une théorie linguistique du sens commun et de la doxa. *Actes de la journée d'étude Actes de la journée d'étude du 17 mars 2000 du Groupe d'Etudes en Psycholinguistique et Didactique*. Cognition, langue et culture, éléments de théorisation didactique. Paris. 39-52
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. & H. Sacks (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*. 53, 2 : 361-382.

- Siu, P. (1952). The sojourner. *American Journal of Sociology*. 58, 1 : 34-44.
- Strauch, G. (1972). De la littéralité du discours rapporté. *Recherches Anglaises et Américaines*. 5 : 159-182.
- Szarka, J. (2003). Student mobility in the EU. *European Integration Studies*. 2, 2. [http ://www.uni-miskolc.hu/uni/res/kozlemlenyek/2003-2/content.html](http://www.uni-miskolc.hu/uni/res/kozlemlenyek/2003-2/content.html).
- Van Dyke, T.A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*. 4 : 249-283.
- Vasseur, M.-T. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *AILE* n.12. Disponible à : [http ://aile.revues.org/document1466.html](http://aile.revues.org/document1466.html).
- Vincent, D. (2002). Les échanges rapports et l'atomisation fonctionnelle des actions narratives. *Faits de langue*. 19 : 191-200.
- Viollet, C. (1988). Mais qui est 'on' ? Etude linguistique des valeurs de 'on' dans un corpus oral. *LINX*. 18 : 67-75.
- Vion, R. (2001). Modalités, modalisations et activités langagières. *Marges linguistiques*. Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur. [http ://www.marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com). Site visité le 3.2.2004. 2 : 239-231.
- Wrenn, G.C. (1962). The culturally encapsulated counselor. *Harvard Educational Review*. 32, 4 : 444-449.
- Zupnik, Y.-J. (1994). A Pragmatic Analysis of the Use of Person Deixis in Political Discourse. *Journal of Pragmatics*. 21 : 339-383.

ANNEXES

ANNEXE 1 - QUESTIONNAIRES DE DEPART AUX ETUDIANTS

Le questionnaire comporte quatre parties qui sont disponibles sur les liens suivants :

Partie I : http://www.surveymonkey.com/Users/72589714/Surveys/70071923530/8CAE459A-6D35-4DF2-8C06-BA2BF5BF87C6.asp?U=70071923530&DO_NOT_COPY_THIS_LINK

Partie II : http://www.surveymonkey.com/Users/72589714/Surveys/25410923758/B4B4FFD7-94E2-4298-8175-7746A238BAD2.asp?U=25410923758&DO_NOT_COPY_THIS_LINK

Partie III : http://www.surveymonkey.com/Users/72589714/Surveys/81965923808/1357A48F-5425-4271-BCF.B-32E4A82FC381.asp?U=81965923808&DO_NOT_COPY_THIS_LINK

Partie IV : http://www.surveymonkey.com/Users/72589714/Surveys/51633926273/61ABA1BA-51C2-4173-ABC2-A4A1F9B60D8A.asp?U=51633926273&DO_NOT_COPY_THIS_LINK

ANNEXE 2 - PROTOCOLE DE L'ENTRETIEN

1. Quotidien

- a. Votre quotidien :
 - i. En général, comment vous décririez votre vie quotidienne actuelle ?
 - ii. Dites-moi ce que vous avez fait hier (où ? Quand ? Avec qui ?...)
 - iii. Dites-moi ce que vous avez fait le weekend dernier ?
 - iv. Ces jours étaient-ils spéciaux, différents des autres ? En quoi ?
- b. Votre quotidien actuel ressemble-t-il aux autres quotidiens que vous avez eus ?
- c. Que représente le fait d'être Erasmus dans votre vie quotidienne ? Pour vous ? Pour les autres ?
- d. Avez-vous envie de vous échapper de votre quotidien lors de votre séjour parfois ? Pourquoi ? Quel type d'échappatoire ? Avez-vous eu des problèmes de santé ? Dépression ? Burn-out ? Comment vous les expliquez ? Comment les avez-vous réglés ?
- e. Que pensiez-vous de votre quotidien en Finlande avant de venir ? Comment l'imaginiez-vous ?
- f. Avez-vous développé une certaine langue ? Un code linguistique ou culturel avec vos amis, connaissances ?
- g. Qu'est-ce qu'une fête Erasmus ?

2. Les autres

- a. Comment voyez-vous les autres autour de vous ? Quels sont leurs rôles dans votre quotidien ? Quelles sont les personnes les plus importantes et celles qui n'ont rien à voir avec votre quotidien ?
- b. Comment avez-vous trouvé vos ami(e)s ici en Finlande ? Parlez-moi un peu de vos amis finlandais.
- c. Qui rencontrez-vous en dehors de la fac ? Hier par exemple ?
- d. Vous sentez-vous toujours la même personne dans vos rapports quotidiens avec les autres ici en Finlande ? Les autres, eux, sont-ils toujours les mêmes à votre avis selon le groupe dans lequel vous êtes ?
- e. Pensez-vous que vous allez garder des contacts avec les gens que vous avez rencontrés ici ?
- f. Est-ce que vous devez vous présenter plusieurs fois avec les autres ? Vos réflexions sur cela ?
- g. Est-il facile de rentrer dans le cercle des étudiants Erasmus pour les non-initiés ? Pourquoi, d'après vous ?
- h. Ca vous dérange de vivre indépendamment sans vraiment « vivre » en Finlande avec les Finlandais ?

3. Général

- a. Votre expérience en Erasmus vous a-t-elle fait prendre conscience de quelque chose ? Quoi ? Vous a-t-elle appris quelque chose sur notre monde actuel ? Sur vous ? Sur les autres ?
- b. Votre expérience en tant qu'Erasmus est-elle comparable à une autre expérience que vous avez eue dans votre vie ?
- c. Vous prenez des photos ? A quelles occasions ? Pourquoi ?
- d. Comment vous perçoivent vos amis français restés en France en tant qu'Erasmus ? Que pensent-ils de votre vie ?
- e. Vous communiquez avec d'autres Erasmus dans d'autres pays ? Leurs expériences ?
- f. Pourquoi avoir voyagé lors de votre séjour en Finlande ? Comment avez-vous décidé des lieux que vous avez visités ?
- g. Avez-vous vu le film *l'Auberge Espagnole* ? Qu'en pensez-vous ?
- h. Y a-t-il quelque chose que vous regretterez de votre séjour ?

ANNEXE 3 – EXTRAITS DU CORPUS : TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS

Étudiant 1 : A_P

I : la toute première question, c'est, est-ce que vous pouvez décrire votre vie quotidienne actuelle ?

A : ma vie quotidienne actuelle... euh... je me lève au student village et je déjeune en général avec mes amis Erasmus et ensuite... Euh je me prépare et je vais à l'université pour suivre les cours le stage et voilà... Et en général le soir je rentre, je mange et je travaille tard sur l'ordinateur et je parle longtemps avec mes amis ma famille en France sur... par Internet. Voilà.

I : hier par exemple ?

A : euh... je me suis levée assez tard et j'ai travaillé le matin et l'après-midi, j'ai donné un cours privé de français à un jeune étudiant et l'après-midi j'ai lu et je me suis reposée, voilà.

I : quelles sont vos activités en dehors de l'université ?

A : euh les promenades...

I : avec qui ?

A : euh... Avec des amis que je me suis faits ici un Brésilien et une Italienne. Et euh à part les promenades, les visites touristiques, sinon je reste pas mal au student village, on regarde les films, je lis, j'écoute de la musique.

I : est-ce que votre vie quotidienne actuelle ressemble aux autres quotidiens que vous avez eus avant ?

A : non. Elle est trop calme, plus calme que ma vie quotidienne en France...

I : comment cela trop calme ?

A : quand je suis en France, je vis avec ma famille, déjà, on a une vie très dynamique, on mange tous ensemble alors que là je suis toujours souvent seule, on parle beaucoup et puis mes amis sont toujours très proches, sans sortir beaucoup, on se voit très régulièrement et... On fait beaucoup de choses ensemble, donc là c'est un peu calme.

I : et le fait d'être Erasmus, ça représente quoi ?

A : euh... (rires) pour moi Erasmus, je sais pas, je me sens un peu à part, on va dire, parce qu'on est... Peut-être que c'est le fait d'habiter au student village avec d'autres étrangers, peut-être qu'on est vraiment à part et on est pas intégrés à... Au reste de la population ici en Finlande.

I : vous avez parlé avec des Finlandais... Et quand vous vous êtes présentée en tant qu'Erasmus ?

A : je me présente jamais en tant qu'Erasmus, je dis juste que je suis français et que euh je suis en stage ici pour 3 mois mais je ne dis pas que je suis Erasmus... En général les gens sont assez intéressés du fait qu'on est français et la plupart des Finlandais que j'ai rencontrés ont eu des contacts avec la langue française donc c'est... Ils étaient intéressés pour discuter avec moi.

I : est-ce que parfois vous avez eu envie de vous échapper un peu de ce quotidien ?

A : oui, en ayant envie d'aller faire quelques petits voyages, aller visiter d'autres villes, de bouger, oui, oui, oui... Et c'est d'autant plus... enfin j'ai d'autant plus envie, quand on est avec des étudiants Erasmus au student village, tout le monde en profite pour visiter pour aller à St Petersburg, en Laponie, tout le monde raconte ses voyages et les endroits où ils sont allés... et même les pays où ils viennent donc ça donne toujours envie de bouger, ouais de sortir du quotidien.

I : vous pensez que vous allez voyager après ?

A : après le séjour en Finlande ?

I : oui.

A : oui, oui. J'ai déjà envie au mois de septembre de passer quelques jours en Italie ou en Espagne et je sais que mon travail va m'amener à aller à l'étranger sans problème.

I : avant de venir, comment vous imaginiez cette vie quotidienne ?

A : je savais que j'allais être très occupée, beaucoup de travail, trois mois c'est court et je savais à quoi m'attendre. Euh... Donc pas... Euh j'ai pas été franchement surprise par le rythme que j'ai eu ici. Mais euh c'était difficile parce qu'il y a une grosse coupure par rapport à l'année dernière, le rythme était complètement différent.

I : vous avez développé une espèce de mode de reconnaissance ? Des codes linguistiques ou culturels ?

A : en fait, c'est un jeu au niveau des traductions... Comment dire ? On est plein de nationalités différentes... sept ou huit nationalités différentes par étage et donc quand on se retrouve tous pour manger, on parle anglais, évidemment, mais le problème c'est que tout le monde ne maîtrise pas l'anglais comme les natifs donc on se retrouve à mélanger l'anglais avec l'espagnol, le français, le portugais, et et

euh comme toujours, y a des mots qu'on ne comprend pas, on se réfère aux autres « est-ce que t'as compris ce mot-là ? » Par exemple, l'Espagnol dit un mot que l'Italienne comprend qu'elle essaie de traduire en français, qu'elle le maîtrise, ça marche comme cela en fait, un système de traduction... Et de ouais... Un enchaînement de compréhensions, c'est assez drôle.

I : jusqu'à présent vous n'avez pas parlé des fêtes Erasmus. Est-ce qu'il y a beaucoup de fêtes Erasmus ?

A : les fêtes Erasmus, ça existe, moi j'y prends pas vraiment part. D'une part parce que je suis arrivée presque à la fin... En février donc les fêtes avaient déjà été très importantes au premier semestre donc ça a commencé à s'essouffler... Et puis euh j'ai trop peu de temps pour m'intégrer dans ces fêtes-là et personnellement je les trouve peu intéressantes, parce que ça se résume à se retrouver dans une cuisine, discuter, boire un verre et avec des gens qu'on ne connaît pas parce qu'on a pas le temps de prendre le temps de les... Vraiment les connaître. On les rencontre deux heures et on les revoit plus après, parce qu'on est trop en fait. On est trop en fait.

I : tous ces gens autour de vous, vous les voyez comment ? A quoi ils servent dans votre vie quotidienne ?

A : en Finlande ? Les gens que je connais euh au student village c'est un peu comme une famille de substitution parce que moi j'ai une famille en France euh où on est toujours très proche, je vis jamais toute seule en fait, et comme j'ai pas ça ici, c'est un peu... On est... C'est un peu comme une grande maison. On a une cuisine qu'on partage ou on se retrouve et on discute de ce qu'on a fait pendant la journée voilà, c'est un peu cela. Et puis sinon au travail... Je travaille avec des profs et c'est oui ben, j'apprends en fait, c'est un peu des guides dans mon travail... Oui en fait mais euh... Je n'ai pas beaucoup d'autres relations en dehors de ces deux groupes. J'ai ma tutrice hum quelques personnes finlandaises que j'ai rencontrées grâce à elle... Mais euh ça plus était des rencontres rapides histoire de discuter et de passer le temps mais euh... Rien de très important, voilà.

I : et dans ce groupe d'étrangers ? Il y a plusieurs groupes ?

A : on doit être une douzaine et euh j'ai plus de rapports peut-être avec trois ou quatre d'entre eux, on s'entend très bien, mais on passe plus de temps avec trois ou quatre d'entre deux... bon le problème c'est que la majorité des étudiants qui sont Erasmus qui viennent ici sont des étudiants qui font partie de l'école de commerce ou de *polytechnic* et qui n'ont pas grand-chose à voir avec ce que je fais. Donc c'est assez difficile d'avoir des points communs bon, on les trouve quand même dans les voyages, dans les intérêts, dans les cultures étrangères etc. donc ça c'est intéressant. Et euh... Ouais on est vraiment trois-quatre en fait... On est proches.

I : comment vous les avez rencontrés tous ces amis ?

A : je dirais pas que j'ai des amis en Finlande, mes amis sont en France et trois mois c'est pas assez pour se faire des vrais amis et je pense pas que je garderai vraiment pas beaucoup de contacts avec des gens ici qui vivent avec moi... Non.

I : euh dans... Quand vous êtes avec les autres est-ce que vous avez l'impression que vous êtes toujours la même personne ? Selon le groupe avec lequel vous êtes ?

A : oui, oui... Oui parce que c'est pas la première fois que je suis à l'étranger et c'est pas ces trois mois qui pourront changer quelque chose, c'est les neuf mois que j'ai eus l'année dernière qui, à l'étranger, qui ont changé parce que c'était la première fois et là non, non, non... Je suis la même.

I : à l'inverse, vous avez l'impression que les autres jouent un rôle ?

A : oui, je pense.

I : dans votre quotidienne, vous avez des contacts avec des Finlandais en dehors de la fac ?

A : pas vraiment en dehors de la fac parce que les rares Finlandais que j'ai rencontrés, c'était des étudiants, grâce à ma tutrice et euh donc comme ça sort peu des discussions universitaires, qu'est-ce qu'on fait ? qu'est-ce qu'on étudie ? et euh... tout ça, et euh, en dehors pas vraiment... sauf là le week-end dernier où je suis allée à Stockholm, mais c'était organisé par l'union des étudiants et là je me suis retrouvée avec une dizaine de Finlandais et là, là c'était un peu différent, sinon, dans une journée comme cela, non, pas de contacts extérieurs.

I : vous disiez tout à l'heure que vous garderiez peu de contacts...

A : oui parce que ce ne sont pas des gens avec qui... En dehors du fait qu'on soit tous Erasmus, j'ai pas de points communs avec ces gens-là, le problème est là et c'est pas assez à mon avis pour créer des liens assez forts pour continuer à se côtoyer.

I : ça vous dérange de vivre un peu indépendamment de la société ?

A : oui, oui, ça me dérange, parce que... Pour être... ... Pour être intégrée, à mon avis, à la société finlandaise, il faudrait que je maîtrise la langue, la langue pourrait m'aider vraiment à rentrer en contact

avec les gens et le problème, c'est que trois mois, c'est impossible d'apprendre une nouvelle surtout une langue comme le finnois. Donc ça, c'est la principale barrière et ça me gêne parce que je suis en Finlande et que je n'ai que des contacts avec des gens qui viennent d'autres pays et je pourrais être ailleurs dans tout autre pays en Europe enfin ce serait la même chose alors que je suis en Finlande et j'aimerais rencontrer des Finlandais.

I : vous pouvez expliquer « s'intégrer » ?

A : être accepté par les Finlandais, c'est-à-dire discuter avec eux, là c'est pas vraiment possible parce que dès qu'on commence à parler anglais, on est mis tout de suite dans une catégorie étrangère et on... Ben on a plus, on a pas franchement d'intérêts, on parle pas la langue, on est étranger... Pourquoi s'intéresser longtemps à nous parce que de toute façon, on est de passage. S'intégrer, oui, c'est pouvoir discuter avec les gens et pouvoir créer des liens ici et le problème c'est que ce n'est pas possible pour moi.

I : vous pensez que la situation est la même pour tous les Erasmus ?

A : je pense pas... Parce que ça doit dépendre des pays et de la langue... C'est cette idée de langue qui revient parce que aller en Espagne... À mon avis euh... Pour... Par exemple pour un français, c'est plus simple parce qu'au niveau de la langue, il arrivera à se faire comprendre ou arriver à comprendre les gens parce qu'il y aura toujours des mots qui ressemblent ou des structures en Angleterre ou en Irlande ce sera tout à fait facile parce qu'il pourra le maîtriser. En Allemagne, la plupart des Français apprennent l'allemand mais aller en Finlande ou aller, je sais pas en Roumanie ou là les langues sont très différentes, c'est, ça rend les choses beaucoup plus difficiles.

I : si on est pas Erasmus ou étranger, c'est facile d'entrer dans le groupe Erasmus ?

A : c'est assez difficile quand même parce qu'on a ce code, comme je l'expliquais tout à l'heure qui se met en place, on parle une langue, on parle anglais, mais on a des... Comment dire... Des choses en commun et qu'on partage et... Même si c'est pas beaucoup et quand on a par exemple un étudiant finlandais qui arrive dans le groupe Erasmus euh... Pour donner un ex. la semaine dernière ou y a deux semaines il y avait une soirée costumée et tout le monde parlait et euh... Y avait un Finlandais qui était là et qui essayait tant bien que mal de participer aux discussions et finalement il s'est retrouvé mis à part et finalement, je pense que c'est presque une réaction normale parce qu'on est qu'avec des Finlandais on est mis à part entre étrangers... Et quand on est entre étrangers, je pense que c'est une réaction normale... De retour, qu'on mette les Finlandais à part.

I : des questions plus générales pour finir. Votre expérience ici vous a fait prendre conscience de quelque chose par rapport au monde actuel ?

A : MMM (rires). Euh... Par rapport au monde contemporain ? Je ne vois pas non ?

I : quelque chose vous a sauté aux yeux ?

A : (Silence) je vois pas non.

I : et par rapport à vous ?

A : pas plus, non parce que je savais déjà en arrivant, j'ai plus besoin de me chercher en fait. C'est ce que... En fait je me suis trouvée l'année dernière avec ma première expérience à l'étranger donc en fait, c'est juste la continuité, donc y a pas eu de grands changements, de grands bouleversements à cause de cela.

I : je me suis trouvée ? Vous voulez dire ?

A : ça veut dire que j'ai pris le temps. C'est-à-dire que j'étais trois ans à l'université sans vraiment réfléchir à ce que j'allais faire... Enfin, si je savais plus ou moins ce que j'allais faire à la sortie mais on n'a pas le temps de se poser pendant ces trois années et de réfléchir ce qui va se passer après. Et euh y a des choix importants après la troisième année et j'avais pas le temps de les faire. Donc j'ai pris la décision de partir 9 mois et pendant 9 mois et ben, j'ai vraiment pris le temps de réfléchir de me demander ce qui est vraiment bien pour moi. Et euh c'est ce temps-là qui manque dans la vie et qu'on peut prendre à l'étranger parce que on est déconnecté, comment dire ? du quotidien et des gens qui vous influencent parce qu'ils sont proches de vous, et comme vous êtes déconnectée de tout cela et vous êtes seule avec vous-même à l'étranger, c'est possible de réfléchir et comme on est confrontés à des choses complètement différentes, c'est possible de comment on réagit face à des situations différentes et de mieux se comprendre moi ça m'a fait énormément de bien à l'intérieur.

I : Erasmus c'est comparable à d'autres moments de la vie ?

A : déménager par exemple ouais je pense, parce qu'on se retrouve dans un environnement complètement étranger pareil, on est coupés de ses amis et de sa famille et...

I : les photos, est-ce que vous prenez des photos ?

F : oui, pour les voyages particuliers ou les choses un petit peu... Qui sortent de l'ordinaire, pour montrer un peu à la famille. Plus pour montrer parce que les gens que j'aime bien vont pas forcément pouvoir faire le déplacement et voir ces choses. Et puis photos souvenirs.

I : pour vos amis français, qu'est-ce qu'ils pensent du fait que vous soyez partie ici ?

A : Ils sont tristes, ils veulent que je revienne, ils envoient des lettres et euh... Mais en même temps, ils sont contents pour moi et euh... Et euh ils ont ... C'est un peu comme si j'étais euh comment dire euh leur envoyée spéciale, je vais revenir avec toutes les photos, il va falloir que je raconte et que j'explique comment c'était et euh... Et euh... Beaucoup de mes amis en profitent pour après y retourner avec moi. C'est ce qui s'est passé pour d'autres pays et ils m'ont dit tu nous emmènes, tu nous fais voir... Donc voilà... envoyée spéciale et en même temps, je leur manque et ils continuent à m'écrire. Pour me dire faut que tu rentres absolument.

I : vous reviendrez en Finlande un jour ?

A : c'est possible mais euh en été...

I : L'Auberge Espagnole, vous l'avez vue ?

A : non malheureusement non.

I : vous en avez entendu parler ?

A : oui, vaguement... Je vais essayer de le voir.

I : est-ce qu'il y a quelque chose que vous allez regretter de votre séjour ? Est-ce qu'il a quelque chose que vous allez regretter de votre séjour ? Question à deux sens. D'abord quand vous serez de retour en France est-ce que quelque chose va vous manquer de votre vie actuelle ? et aussi est-ce que quelque chose qui s'est passé ou pas ici que vous regretterez peut-être ?

A : mmmm Je pense que je regretterai de ne pas avoir pu voyager plus en Finlande, à cause du temps et de l'argent et... Oui en fait la seule chose que je regrette finalement au niveau du système Erasmus, c'est ce manque d'argent qui bloque finalement parce qu'on est tellement limite qu'on peut pas aller visiter tous les endroits que l'on voudrait et découvrir tous les endroits que l'on voudrait.

Etudiant 2 : Ch_P

I : alors les premières questions sur la vie quotidienne en général. Tout d'abord, j'aimerais qu'en général, vous me décriviez votre quotidien actuel, votre vie quotidienne actuelle.

C : ma vie quotidienne à Turku ? Donc je me lève... Une journée type par exemple ?

I : oui, par exemple

C : bon je me lève en général à 10h bon ça c'était plus au premier semestre, je me levais vers 10h30, j'avais cours de finnois à midi jusqu'à deux heures ensuite on allait manger à la cafétéria avec des internationaux, on restait discuter, on allait à la BU, on vérifiait nos mels et le soir... Hum on allait faire nos courses et là donc je retrouvais les Français et j'arrivais chez moi vers quelle heure ? vers 9h du soir en fait.

I : alors si on prend hier par exemple qu'avez-vous fait ? où ? quand ?

C : ben en fait hier c'était une journée un peu spéciale parce que je suis revenue de St Petersburg dans la nuit de dimanche à lundi donc non hier je me suis levée assez tôt parce qu'il fallait que je rencontre des Finlandais pour travailler euh c'est quoi la matière ? une matière sur l'exportation donc on s'est retrouvés ensuite j'ai déjeuné, j'étais sur Internet parce que je passe beaucoup de temps sur le net sur MSN.

I : pourquoi ?

C : pour la France... Pour... et Skype aussi c'est un peu comme MSN mais c'est par téléphone, on a notre casque et on voit tous les internationaux avec leurs casques sur ordinateur. On fait cela à l'école, on a un passe 24h/ 24. C'est gratuit, c'est le téléphone par Internet. Faut avoir... Internet prend une grande partie de mon temps.

I : c'est parce que vous... ?

C : en fait j'ai peu de cours ici enfin je trouve que j'en ai bien trop peu donc c'est pour cela que je suis venue ici pour dire que... Parce que là par exemple cette semaine euh j'ai eu cours donc on est quel jour aujourd'hui ? on est mardi, on est même un peu perdus dans les jours parce que comme on a pas vraiment... J'ai cours le lundi et le jeudi uniquement donc le lundi de 16h oui de 16h à 19h c'est business operation in European market donc à propos des marchés de l'est Russie Estonie et tout donc j'ai rien le mardi et le mercredi donc j'ai cours le jeudi de 10h à midi donc après ouais c'est tout donc on est un peu

décus, j'ai écrit un mël à l'école donc à la business school pour prendre des cours d'anglais vu que je parlais plus anglais vu que j'ai pu cours de finnois et euh ils m'ont dit que c'était pas possible.

I : et donc vous ramassez assez de crédits ?

C : ouais voilà je trouve que c'est un peu bête parce que au deuxième semestre non comment ils appellent cela ici ? le spring term ils appellent cela le spring term ici et donc euh en janvier et février, j'avais combien de cours ? j'avais, j'avais lundi finnois pendant deux heures mardi finnois pendant deux heures mercredi marketing deux heures jeudi finnois deux heures et un cours que j'ai pris pour literature course. Donc le finnois c'était le midi donc ça nous permettait de nous lever à des heures raisonnables et c'est vrai que ah non et intercultural communication, j'ai oublié le mardi soir bien sûr mais bon voilà en moyenne deux trois heures de cours par jour alors qu'en France c'est huit heures et tout ça ça me fait 30 crédits. Non non ... Et j'aurais 33 crédits et c'est dommage. C'est bien d'un côté mais...

I : le soir en général, vous faites quoi ?

C : euh le soir... le soir, je suis euh dans mon appartement avec mes colocos françaises dommage donc on parle français

I : ça vous dérange ?

C : ah oui ça me dérange ça m'a bien dérangé en janvier parce que je suis ici pour apprendre l'anglais et je trouve qu'a Ritsinkuja, on vit toutes les 3 entre Françaises, on a une amie allemande qui est avec des Allemands donc du coup c'est pas top pour l'anglais quoi.

I : Et le finnois ?

C : ah le finnois, ah j'adore si. J'ai bien aimé ces cours que j'ai suivis parce que c'était totalement différent donc c'était intéressant en plus on était avec les Erasmus au départ on devait être 40 ensuite on a terminé à douze donc c'était super, la prof Lotta était géniale jeune. Mais là c'est fini. Je n'ai donc plus de contacts avec les Finnois ni les internationaux il reste que les voyages en fait et les soirées mais les soirées euh...

I : parlez-moi justement un peu de ces soirées.

C : nous au départ, je suis arrivée le 2 janvier exactement, on a eu la première semaine d'intégration y avait pas mal de soirées ça c'était Erasmus uniquement on était combien à être arrivé à la Sup de Co, la business school en fait, on était 30 étudiants donc euh c'était qu'entre nous pendant les 10 premiers jours entre internationaux. Et ensuite après les 10 premiers jours on a rencontré des Finlandais qui recommandaient les cours et donc y avait leur fameuse soirée où on paie trois euros l'entrée et puis à Ritu. Donc je suis allée à la première et j'étais bien emballée c'était pas mal parce avant on s'est retrouvés à la kitchen, une kitchen party, vous devez sûrement connaître. Enfin les kitchen parties c'était pas mal vu que personne ne se connaissait donc on parlait anglais...

I : vous habitez pas au student village donc comment ça se passe ?

C : ça se passe bien au student village et nous on y va en bus bon c'est pas très pratique, mais finalement je suis contente d'être là-bas parce qu'on est pas... on est tranquille et quand on veut venir, on vient c'est pas euh... et donc c'est ça les student parties, c'était pas mal au début les deux premières, c'était même bien je dirais, j'ai même parlé avec des Finlandais, mais après au bout de la troisième, je me suis lassée parce que je trouve qu'en Finlande euh ils boivent beaucoup ben nous à Sup de Co, on boit beaucoup, mais c'est totalement différent, je trouve que c'est pas un bon moyen de connaître des Finlandais ça ça m'apporte rien de spécial.

I : qu'est-ce que vous attendez des rencontres ?

C : ben discuter avec des gens en anglais, si possible ou même en français parce qu'il y a beaucoup de de Finlandais qui aiment la France donc c'était bien au départ mais après non je me suis lassée, j'ai dû en faire 3 et ensuite, j'y allais plus enfin cette semaine y en a une donc je pense que je vais y aller, c'est dans la cadre de la semaine de la culture donc ça m'intéresse un peu plus mais sinon.

I : donc ce sont des fêtes Erasmus, mais il y a des Finlandais ?

C : oui, voilà. Mais les Finlandais restent entre eux. Ben ce qui est normal je veux dire ...

I : ça fait un grand groupe Erasmus ou est-ce qu'il y a des petits groupes ?

C : ben au départ on était 30, c'était un grand groupe Erasmus dont 7 Français dans ce groupe-là. Dans ces 7 Français nous on est trois à habiter ensemble donc on reste ensemble et les 4 autres sont des garçons donc ils restent ensemble et ce qui fait que le grand groupe qui au départ était un grand groupe de 30 s'est divisé en le groupe des trois filles françaises et le groupe des 4 garçons français mais les garçons font, je dois avouer, plus d'efforts pour aller vers les gens euh avec les Espagnols, les Italiens, les Brésiliens ben en fait ça se regroupe en pays, on va dire... Comme souvent on va dire. Les Hollandais vont avec les Hollandais et les Républiques Tchèques et les Coréens entre... Euh ben c'est mais de temps en

temps le midi ce qui est très bien c'est que si on voit un Erasmus ou deux manger ben, on va spontanément ben, ça nous dérange pas, on se connaît, on a été a St Petersburg ensemble donc on discute mais...

I : est-ce que votre... Vous faites partie d'un club ou d'une association ici ?

C : non... Euh non...

I : vous avez un hobby spécial ?

C : non je ne me suis pas inscrite à la salle de sports...

I : est-ce que le quotidien que vous avez actuellement ressemble au quotidien que vous avez eu avant ?

C : non ça n'a rien à voir, là je vais dire la Finlande, c'est cool, c'est à l'image du pays, on trouve qu'ils sont un peu lents, on trouve avec mes coloc et nous, on trouve qu'on devient aussi complètement zen pas euh... Manque de dynamisme, je dirais.

I : c'est négatif ou positif ?

C : c'était assez négatif au tout départ finalement après y avait une période où on s'est dit c'est bien on va se reposer. Parce qu'à Sup. de Co on est toujours débordés, on est toujours en train de courir, on a pas le temps de manger. Donc c'est devenu bien et là maintenant on s'y fait et maintenant qu'on connaît plus de monde ben ça fait trois mois que je suis ici donc bien sûr la fin c'est toujours mieux que le début. Et euh maintenant on se lève plus à 10h on se lève à 8h pour avoir le temps et comme il fait beau ça joue beaucoup aussi comme le jour se lève tôt, on se lève tôt aussi on a plus d'activités donc euh...

I : que représente le fait d'être Erasmus dans cette vie quotidienne ?

C : c'est vrai que j'y pense tous les jours, on se dit qu'on peut s'autoriser de plus... De choses... Qu'est-ce que j'ai dit tout à l'heure à R. ? je sais plus ce qu'on devait faire on n'avait pas le droit de... je ne sais plus eux c'est ce qu'on nous avait dit d'ailleurs en arrivant, vous inquiétez pas vous êtes internationaux, vous ne pouvez pas tout savoir donc si vous faites des petites erreurs, on vous le pardonnera plus facilement. Comme exemple, je ne sais pas trop, si peut être le fait de mettre notre numéro d'étudiant qui n'est pas tout à fait identique a celui des Finlandais mais euh de... Peut-être d'avoir des petits avantages par rapport au professeur donc nous on est pas on parle pas finlandais euh finnois peut être que les profs voient qu'on est 49000 quelque chose ça veut dire Erasmus donc je pense ... Voilà. Plus facilement ils vont nous pardonner nos fautes.

I : et vous en profitez ?

C : si quand vous, la dernière fois, payer le bus pour aller à Naantali on savait pas que c'était payant... On savait, on pensait que c'était payant mais on a pas demandé, on a passé comme ça mais on a pas payé. En fait, on savait, on pensait plus ou moins que c'était payant 3,60 et c'est ce que G. nous avait dit et finalement on s'était dit, on va essayer de passer donc on a réussi... Mais en France je ne le ferai pas.

I : et en France vous pensez que les Erasmus font la même chose ?

C : oui je pense oui ben, ils ont raison en tout cas.

I : est-ce qu'il y a des moments où vous avez eu envie de vous échapper ?

C : oui, c'est bien pour cela que je fais tous les voyages Erasmus organisés par l'école parce que je dis en Finlande comme je le dis à chaque fois à mes amies en France. Quand ils me disent ça va je dis oui ça va mais heureusement qu'il y a les voyages... 10 mois la Finlande je ne m'attendais pas à cela. D'un point de vue quotidien comme vous dites, je m'attendais à quelque chose de beaucoup plus... euh structuré vis à vis du pays. Je sais pas si c'est le bon mot, structuré... Parce que tout est quand même assez structuré vu de l'extérieur mais à l'intérieur finalement c'est un peu... Un peu flou. Ça fait structuré mais à la fois... Bon oui je fais tous les voyages Erasmus...

I : euh... Avant de venir est-ce que vous imaginiez votre vie comme cela ?

C : ah c'était précis parce que j'avais une amie que j'étais déjà allée voir a Valence en Erasmus en Espagne une amie française donc j'étais allée la voir au mois de novembre et je savais déjà que j'allais partir en Finlande et ça m'a donné vraiment envie de partir. Je voyais par exemple que j'étais allée avec elle-même en cours pendant les deux jours. Bon les cours en Espagne c'est ça rentre ça sort bon bref ben, elle avait cours toute la journée pratiquement, le soir elle avait rendez-vous avec un Espagnol qui était dans son cours mais qui faisait un peu des heures sup, on va dire pour lui montrer la ville pour parler avec elle voilà ça, je trouvais pas mal elle vivait avec donc euh des étrangers bon moi je pensais que je vivrais avec des étrangers et euh

I : c'est spécifique à votre école ici de vous...

C : ben, je sais pas trop... c'est peut-être ben en fait je pense que c'était plutôt ma sup. de co de Strasbourg qui, en fait on avait deux types de logement possibles soit c'était le student village euh les

appartements onze appartements pour une cuisine soit des petits appartements à trois, trois chambres, mais partager une cuisine et une salle de bains et moi je m'étais dit que ça pourra être mieux. Enfin elle m'avait bien dit la personne de l'école, enfin la fac des étrangers, mais finalement on a l'impression à Ritsinkuja enfin le peu de personnes que je rencontre là donc on est très peu à Ritsinkuja, et le peu, j'ai l'impression que c'est regroupé par ... Nationalités. C'est dommage ça je pense.

I : les autres Erasmus de la fac, par exemple, ont-ils la même impression que les journées ne sont pas remplies ?

C : non, non j'ai pas l'impression, j'ai connu le week-end d'inté... Deux filles qui sont ici d'ailleurs. J'ai vu le nom de C. sur votre message déjà. Au week-end d'intégration qui avait lieu avec tous les internationaux de Turku donc c'était vraiment sympathique et tout et elle apparemment elle avait... Ça m'avait bien plu ce qu'elle avait dit, une semaine intensive de cours anglais et ça j'avais trouvé super, donc ça faisait 8 heures d'anglais par jour et je m'étais dit c'est pas mal ça. Non mais je pense qu'ils ont plus de cours.

I : la fête Erasmus c'est quoi ? Qu'est-ce qu'on y fait ?

C : ben moi je peux vous parler que de celles qui ont lieu dans mon école vu que j'ai fait que celles-ci. Qu'est-ce qu'on y fait ? En général y a peu de gens qui dansent au tout début, ils sont tous regroupés au bar avec leurs verres à l'école, à Monttu et donc les gens sont plus près du bar à discuter ou sur les sofas donc je dirai que plus vers la fin comme dans toutes les boîtes, quand ils ont déjà un peu bu... Et si on rencontre certains Finlandais qui nous entendent parler qui nous interpellent mais euh... mais, après le lendemain, ils se souviennent plus le lendemain ou je ne sais pas s'ils sont timides ou... Ils ne parlent pas le lendemain ça je trouve bête.

I : vous faites l'effort d'aller les revoir ?

C : oui tout à l'heure je disais bonjour à une que j'avais rencontrée comme ça juste avant. C'est juste bonjour, ça va comme ça, ben les politesses. Voilà, on cherche pas à ...

I : les autres, comment vous les voyez autour de vous ? Quels rôles ?

C : ben mes collaboratrices qui sont donc françaises et qui sont à Sup de Co à Strasbourg donc comme moi je ne les connaissais pas avant d'arriver ici. Euh... Donc c'est à... Je connaissais juste de vue et de prénom donc ce qui fait que il a fallu venir en Finlande pour qu'on soit de bonnes amies donc on est très proches maintenant. Normal ensuite euh on a rencontré aussi en arrivant ici pratiquement les... on va dire dans la première semaine ou dans les premiers jours deux autres Français qui sont ici depuis le mois d'août et donc qui nous ont aidé à faire toutes les démarches quand on était perdues pour le bus on savait pas quel ticket il fallait acheter la carte-là... Et tout et on s'entend très très bien avec eux, je mangeais avec eux ce midi d'ailleurs on était qu'une table de Français ce midi. Y a eux ensuite y a les internationaux 5 ou 6 avec qui je m'entends bien avec qui j'ai, j'ai des cours de finnois donc ceux-là je les vois beaucoup moins comme j'habite pas au student village donc on se croise dans les couloirs, on discute facilement on se prend un café ou voilà. Ensuite y a les autres internationaux avec qui j'ai pas des affinités particulières, mais quand on se voit, on dira toujours bonjour ça va toujours les internationaux ne s'ignorent jamais ça je... Tout le monde même les timides même ceux qu'on...et sinon y a les Finlandais avec qui on était en cours d'interculturel communication avec qui on garde de très bons contacts on est allés au restaurant avec eux on est sortis avec eux on est allés chez eux aussi dans leurs saunas donc on a eu de la chance donc eux je les ai pas vus depuis un petit moment parce qu'il y avait les vacances et tout et y a qui encore ? y a une personne importante aussi pour moi qui s'appelle M. que j'ai rencontrée à un arrêt de bus les gens me parlent quand je suis aux arrêts de bus toute seule et donc il se trouve qu'elle est venue en ... Pas en France en Suisse pour six mois l'an dernier donc il se trouve qu'elle parle français et elle aimerait bien continuer à parler français et elle parle un très très bon anglais et donc on a convenu tous les deux qu'on se verrait une fois par semaine pour parler anglais et français et elle habite à Ritsinkuja en face de chez moi. Donc là j'étais à St Petersburg donc je n'ai pas eu le temps de la voir, on a juste discuté à l'arrêt de bus une petite demi heure et donc elle m'a invité chez elle et j'y vais jeudi soir donc voilà. Elle étudie le français et l'anglais. Elle est adorable. J'ai vraiment bien aimé et elle elle est... je trouve que c'est un peu bête de l'avoir rencontrée si tard mais... Ca se passe toujours comme cela... J'étais contente parce que j'étais vraiment un peu désespérée. Le mot n'est pas trop fort pour parler anglais parce que là je me rends compte que... je pensais que je viens ici pour parler anglais... c'est vrai que j'aurais pu aller en Angleterre mais bon je suis déjà allée en Angleterre je me suis dit la Finlande pourquoi pas.

I : et dans la société finlandaise en général vous vous sentez comment ?

C : je ne me sens pas intégrée...

I : vous avez des contacts avec les Finlandais ?

C : non

I : dans les magasins ?

C : non non dans les magasins quand ils me demandent en finla... en finnois si je peux vous aider à chaque fois ça m'énerve. Je leur dis excuse me do you speak English ? quand on me demande l'heure dans la rue Mitä kello on ? je réfléchis assez longtemps, je vois que les gens font une tête bizarre et là je me dis excuse me I am French et je montre mon téléphone parce qu'ils ne me laissent pas le temps de me rappeler non mais je pense que non.

I : est-ce que dans les rapports que vous avez tous les jours avec les gens est-ce que vous vous sentez la même personne ?

C : ah oui je pense que oui

I : par rapport à vous-même vous donnez la même image ?

C : ah oui oui oui peut être avec certains, je les connais plus donc j'irai plus facilement mais oui de manière générale en Finlande je ne prends pas le...

I : et les autres ? Ceux autour de vous ?

C : euh... Oui je pense après je pense qu'il y a des hypocrites comme partout mais euh peut être y en a justement qui se sentent obligés de nous dire... De nous dire bonjour comment vas-tu parce qu'on a été ensemble à des voyages mais bon c'est leur problème à eux non mais je... Je pense que...

I : donc apparemment y a des petits clans ?

C : oui, y a des petits clans ouais, mais les petits clans sont très polis, ils s'entendent très bien. Mais...

I : ça vous rappelle ce qui se passe certainement à votre école ?

C : ah oui, c'est normal, on peut pas être un groupe de 28...

I : vous pensez que vous allez garder des contacts avec les gens que vous avez rencontrés ici ?

C : ici, je me le suis demandée et je me suis dit honnêtement je ne sais pas du tout, je ne sais pas du tout parce que je me dis que les deux Françaises donc on est devenues proches et tout mais je me demande en fait si ce n'est pas propre à l'expérience qu'on est en train de vivre. Parce que j'avais toujours entendu dire, parce que j'ai beaucoup d'amis qui ont fait Erasmus et qui sont partis dans différents pays ils m'ont dit tu vas voir ce que tu vis c'est plus fort, c'est intense mais après tu crois que voilà tout le monde est gentil et que ça va être super mais après, en général quand tu rentres, c'est différent chacun retrouve sa petite vie etc. moi j'aurais dit oui avec les deux filles avec qui je vis je pense que oui y en a une qui habite dans ma ville, on se connaissait pas, c'était vraiment bête. Et peut être avec un des Brésiliens aussi je dirais peut être avec un des Brésiliens, c'est possible qui est très euh intéressant cultivé, il aime la France et il fait l'effort de...

I : et les autres vont avoir envie de garder contact avec vous ?

C : je ne sais pas... euh je veux dire, je fais pas énormément d'efforts moi je trouve. Je pense que je pourrais faire plus d'efforts, je veux dire que honnêtement euh avec mes colocos on se dit, il faut qu'on sorte ce soir, il faut qu'on sorte et tout on...

I : mais pourquoi ?

C : ben, on se dit pourquoi ? Ben parce que d'abord on se disait... Ben moi déjà j'ai pas vraiment confiance en mon anglais ... Donc toujours le complexe pour parler. Parce que par exemple y a une Brésilienne qui parle un anglais magnifique, elle est brésilienne et elle parle superbement anglais et donc moi je le comprends très bien, je l'écris, je connais du vocabulaire mais pour le parler, j'ai toujours mon complexe... Mon accent français et il suffit que je vois que quand je parle anglais la personne en face fait comme ça, du coup ça me bloque complètement, et c'est pour cela que M. elle elle fait l'effort de... Elle me reprend, elle me corrige et ça ça me ça me dérange pas du tout moi je veux qu'on me corrige mais faire le petit (iiiiiiii) sans oser dire je t'ai pas compris alors ça ça me met mal à l'aise on va dire. Surtout quand on parle avec des étrangers qui sont meilleurs que nous.

I : ça vous ennuie tout cela ?

C : moi oui. Je dirais mon anglais ah ouais mon anglais, j'ai du mal quand même.

I : donc pour vous la langue, c'est la clef ?

C : mmmm pour moi ouais.

I : les gens qui parlent bien anglais s'intégreront bien mieux...

C : ben moi j'ai l'impression et on m'avait déjà fait la remarque en Angleterre, on m'avait dit allez vas-y lance toi mais... Mais c'est vrai...

I : si on n'est pas Erasmus ou étrangers, c'est facile d'entrer dans le cercle ?

C : quand on est finlandais ? hum le premier pas doit être le plus dur, mais je pense que le premier pas n'est pas très grand à faire, il suffit de... Discuter aux soirées avec nous... on est toujours ravis qu'un Finlandais.... Et après une fois que c'est cela, on leur dira que... Non, je pense que c'est un petit pas à faire pour eux...

I : et le contraire ?

C : là je pense que c'est plus dur tout le monde sait cela parce que eux ils se connaissent déjà oui pour nous c'est plus dur et est-ce qu'ils ont envie aussi ? Je sais pas vraiment s'ils ont envie. Ben y en a qui ont envie certainement comme Anu ça c'est sûr comme P. de l'intercultural communication ce cours-là, je me doutais que là il n'y aurait que des Finlandais ouverts d'esprit qui avaient voyagé qui... Ben sans a priori sans... Sinon les autres je ne les connais pas...

I : pourquoi que tous les Erasmus restent pour la plupart ensemble ?

C : entre eux ? parce que je pense qu'on a un point commun, on est un peu paumés. Ça c'est le point commun : on est un peu paumés au départ. Et c'est cela, je pense. On se sent toujours un peu à part.

I : des questions un peu plus générales. Est-ce que l'expérience Erasmus vous a fait prendre conscience de quelque chose par rapport au monde actuel ?

C. oui, de plein de choses, je vais revenir grandie. Plus autonome ben, j'étais déjà très autonome, je pensais mais là encore plus.

I. qu'est-ce que ça veut dire autonome ?

C. ben par exemple euh par exemple le fait de... Ben moi de manière générale je supporte très bien de faire les choses seule tandis que je vois... En comparaison, mes deux coloc font toujours tout ensemble à quelle heure on prend le bus ? à quelle heure on mange ? C'est toujours ON, mais moi c'est je quand je parle déjà. J'ai pas besoin de partir avec ma coloc française d'arriver à l'école avec elle pour avoir quelqu'un pour fumer. Je ne fume pas donc.

I : et en France vous êtes pareille ?

C : oui, en France je suis pareille. Mais là justement je pense que encore plus, ben, je pensais pas que j'étais vraiment euh à ce point là je peux être toute seule, mais j'ai besoin par moments d'être toute seule mais des moments aussi avec plein plein de monde. Je dirais que c'est ce qui me manque le plus ici, les moments où... Et sinon je pense que je vais être, que je vais regarder différemment les Erasmus de mon école j'irai vers eux, ça c'est sûr et qu'est-ce que j'aurais appris aussi ? j'aurais découvert plein de pays plein de gens donc euh...

I : par rapport au monde actuel ? à la société actuelle ?

C : la société en général ? mmm oui des différences, je pense que...

I : est-ce qu'il y a vraiment des différences ?

C : oui, il y en a, on a vu ça au cours de M. B. justement, je pensais qu'il y en aurait plus et... Oui, justement avec ce cours-là on a bien vu ben c'était pratiquement la conclusion bon les Finlandais sont comme les Français, on a bien vu finalement y a des petites différences, mais le gros de la culture, c'est assez similaire, on est jeunes, on est tous européens la vingtaine d'années, on a un peu les mêmes préoccupations. Après chacun a son petit...

I : cette expérience est comparable à d'autres expériences de la vie ?

C : non aucune. En Angleterre, c'était totalement différent c'était juste 3 mois, c'était travailler donc je faisais vraiment que travailler, je travaillais dans un hôtel donc je me levais très tôt donc je me couchais tard j'étais très fatiguée et je parlais anglais toute la journée avec des Anglais mais je vivais aussi avec une Française mais je parlais anglais beaucoup plus que là.

I : vous avez eu des périodes de dépression ?

C : non pas ici. Mais des envies de m'échapper souvent quand on pense à la France ... On entend qu'il fait 25 degrés de manière générale en février mais bon non je profite d'être ici.

I : Les photos, est-ce que vous prenez des photos ?

C : ah énormément, je suis très photos. Je prends des photos de tout dans la vie quotidienne, mes amies, à Strasbourg dès que je suis arrivée, j'ai pris une vingtaine de photos, on va dire et là juste après votre entretien, je vais chercher mes photos de St Petersburg deux pellicules donc j'ai hâte et on prend aussi beaucoup de photos de... Du groupe des internationaux, des Erasmus les photos où tout le monde est comme cela du style, on est tous amis et tout...

I : pourquoi vous les prenez ?

C : pourquoi ? je ne sais pas y a certains moments ça fait plaisir que c'est sincère mais honnêtement y a certains autres moments où on se dit ouf, on est un peu tous hypocrites et on se dit allez, on le fait parce

que là on est tous ensemble mais y a des gens avec qui je me dis... Ben ils me demandent d'aller sur la photo donc je vais pas... Mais j'ai rien à... c'est peut-être simplement pour dire, je pense, ben sur cette photo y a un Finlandais là un Suédois... c'est peut-être plus pour cela, mais beaucoup des photos sont quand même sincères. MMM mais bon y a toujours des moments où y a des gens qui... Ce'est des photos de cohésion de groupe...

I : euh est-ce que bon... Qu'est-ce que vos amis français disent par rapport à vous ici ?

C : ah ils m'envient beaucoup ceux qui sont restés à Strasbourg, je pense qu'ils m'envient beaucoup parce que je vois sur MSN c'est ah t'as de la chance, j'aurais dû partir ...

I : vous avez vu l'auberge espagnole ?

C : oui, je l'ai apporté, je l'ai vu y a une semaine, en fait je ne l'aimais pas trop avant de venir ici et je l'ai... je trouvais qu'on voyait pas assez les cours, j'aimais pas. Dans l'auberge espagnole c'était assez sur le rapport qu'il avait la Française et je trouvais... Ça c'était décevant, mais j'adorais la partie où ils vivaient à sept dans la maison et c'était cela que je voulais.

I : donc c'est pas réaliste ?

C : ah si c'est complètement réaliste mais moi c'est différent j'habite avec des Françaises ... en le regardant la semaine dernière même en vivant avec des Françaises y a plein de petits trucs de des des qu'on se comprend mal et tout, ça c'est complètement cela, donc on parle pas vraiment anglais.

I : dernière question. Est-ce qu'il a quelque chose que vous allez regretter de votre séjour ? Question à deux sens. D'abord quand vous serez de retour en France est-ce que quelque chose va vous manquer de votre vie actuelle ? et aussi est-ce que quelque chose qui s'est passé ou pas ici que vous regretterez peut-être ?

C : je pense que je vais regretter de ne pas avoir parlé anglais assez donc de ne pas m'être assez intégrée avec les internationaux comme j'aurais pu le faire parce que je suis sûre que si j'avais vécu au student village, je pense que... d'un côté j'aurais peut-être parlé un peu plus anglais avec eux, mais d'un autre côté, peut être que les soirées tous les soirs eux pour travailler et se reposer c'est peut-être pas... Une fois de retour en France euh... J'ai pensé l'autre jour qu'est-ce que j'ai dit ? ah si les petites... Euh c'est de la nourriture les petites brioches à la cardamome quelque chose de très bon, je ne connais pas le nom en finnois. Ça c'est très très bon.

I : et par rapport à la société finlandaise ?

C : qu'est ce qui va me manquer ? le fait qu'ils ne râlent pas. J'ai l'impression qu'ils ne râlent pas ici. J'ai pas d'exemples précis, mais les gens ne râlent pas. Ils sont... Euh ils sont silencieux et tout ça. Le silence, c'est agréable dans le bus de temps en temps.

Etudiant 3 : Lan_P

I : alors les premières questions sur la vie quotidienne en général. Tout d'abord, j'aimerais qu'en général, vous me décriviez votre quotidien actuel, votre vie quotidienne actuelle.

L : alors mon quotidien actuel, il diffère beaucoup de mon quotidien en France parce que j'ai l'impression d'avoir nettement moins de cours et de faire nettement plus ce que je veux, enfin d'être moins contraint, de me lever à l'heure que je veux, tout cela. Oui, ben, je vais en cours de temps en temps quand même, autrement euh... Je passe pas mal de temps sur l'ordinateur, malheureusement, et je fais du vélo.

I : pourquoi malheureusement ?

L : bien parce que je culpabilise quand je suis devant mon ordinateur parce que je me dis que je suis pas venu en Finlande pour cela. (rires) Et donc c'est pour cela que j'essaie de faire autre chose. Je fais souvent des balades en vélo. A Turku avec des amis. Donc voilà.

I : et vous faites ça en hiver aussi ?

L : oui, j'ai fait du vélo tout l'hiver (rires). Ça étonne beaucoup les gens (rires)

I : alors si on prend par exemple hier, qu'est-ce que vous avez fait ?

L : hier c'était un peu particulier parce que je rentrais juste d'un voyage en Lituanie. Donc euh je suis rentré de Lituanie mercredi soir vers une heure du matin. Donc ben disons que la journée d'hier je me suis plus reposé que d'habitude. Enfin, je suis juste allé faire quelques courses. Donc voilà.

I : et un jour normal, vous faites quoi ?

L : alors euh... (silence). Ben j'ai en général quelques cours dans la journée. Et d'ailleurs ce qui m'étonne surtout par rapport à la France, c'est que, disons, qu'en France les journées sont beaucoup plus organisées en général, j'ai cours de telle heure à telle heure et c'est plutôt régulier. Là je me rends compte

que j'ai des cours un peu n'importe quand. Et un jour normal, sinon euh je suis souvent devant l'ordinateur en dehors des cours. Puisque j'habite dans une résidence étudiante, je vais aussi voir les autres étudiants.

I : donc vous habitez au student village.

L : non, à Ritu. Enfin, c'est comme au student village mais c'est à l'extérieur. Plus loin en bus, un appartement en collocation ou y a que des étudiants aussi.

I : donc vous partagez avec combien de personnes ?

L : on est 3.

I : et donc y a des Finlandais ?

L : non, y a que des Erasmus. Un Tchèque et un Polonais.

I : et dans le quartier y a que des Erasmus ?

L : oui, presque que des Erasmus. Y a quelques Finlandais mais pas beaucoup.

I : le week-end, qu'est-ce que vous avez fait le week-end dernier ?

L : le week-end dernier, ben, j'étais en Lituanie. C'est peut-être pas un bon exemple. Mais en général, le week-end, ben, je sors en général le soir. Soit en boîte de nuit, ou si y a des fêtes chez des amis, voilà. Et dans la journée, je fais souvent des ballades en vélo, ou j'essaie de travailler un peu aussi des fois.

I : donc vous faites des fêtes des fois. Qu'est-ce que c'est qu'une fête ? Des fêtes Erasmus ? Qu'est-ce que c'est qu'une fête Erasmus ?

L : ben ça peut être différentes choses, ça peut être soit d'aller en boîte ensemble, ou se retrouver dans un appartement ou une chambre pour discuter.

I : est-ce que le fait d'habiter en dehors de la ville, ça pose problème pour sortir ou...

L : non, non, non, sachant que j'ai mon vélo, c'est pas un problème.

I : est-ce que votre quotidien actuel ressemble à un quotidien que vous avez eu avant ?

L : non. Justement non pas du tout.

I : qu'est-ce que ça représente pour vous d'être Erasmus dans cette vie quotidienne ?

L : (Silence) ah ! c'est une question difficile !

I : pour vous ? pour les autres ?

L : pour moi, ça donne l'impression d'appartenir à une communauté. Je me sens beaucoup plus proche des étudiants Erasmus qui sont d'autres pays que ce que je pourrais me sentir proche des étrangers... Erasmus qui seraient installés en France. Je sais pas si c'est bien clair.

I : c'est à peu près clair, mais est-ce que vous pouvez réexpliquer ?

L : disons que... enfin en France l'année dernière y avait beaucoup d'étudiants Erasmus en université et je dois avouer que je ne les fréquentais absolument pas. Enfin, je disais bonjour à certains comme cela mais ça n'avait rien de plus.

I : et pourquoi ?

L : je sais pas justement c'est assez étrange. Je pense justement que l'année prochaine du coup, je les fréquenterai plus. (rires)

I : et pour les autres ? Erasmus ça représente quoi ?

L : euh ben, je pense qu'on est, aux yeux des Finlandais on reste assez différents quand même. Moi je me sens pas vraiment intégré dans la société finlandaise.

I : est-ce que c'est dû à Erasmus ?

L : ben je me demande justement. Et sinon, oui, par moment que c'est assez délicat à expliquer. Je me dis que ce serait la même expérience malgré le pays où je serais, le fait que ce soit en Finlande ne change pas grand-chose finalement.

I : vous avez parlé de la communauté Erasmus. Est-ce que c'est vraiment une grosse communauté ?

L : oui, ben, je pense oui.

I : est-ce que parfois vous avez eu envie de vous échapper de ce quotidien un peu ?

L : ben oui, pendant les voyages. Par exemple, là je viens de passer quelques jours en Lituanie et euh... J'étais assez content de ne plus être dans le microcosme de Turku et euh... De voir toujours les mêmes personnes.

I : et ça a été constant ce sentiment d'avoir eu envie de s'échapper ?

L : non, non. Disons que non, quand je suis ici j'ai pas envie de m'échapper quand je suis en voyage, mais quand il se trouve que j'éprouve un certain plaisir à plus être dans la routine de Turku.

I : avant de venir en Finlande, qu'est-ce que vous imaginiez sur votre vie quotidienne ?

L : euh... En fait je me posais pas vraiment la question, j'étais dans l'optique ou j'allais voir ce qui allait se passer... Euh je pensais quand même travailler un peu plus. Parce que la j'ai pas l'impression de vraiment travailler.

I : vous avez récolté assez d'UV ?

L : oui, oui, oui. Ça ça m'étonne beaucoup, j'arrive à avoir des bonnes notes sans travailler beaucoup. Ce qui n'est pas possible en France. C'est bien.

I : vous vous êtes préparé avant de venir ici par rapport à certaines choses ? Vous avez lu ?

L : oui, oui, j'ai lu beaucoup, j'ai essayé de me renseigner sur l'histoire de Turku, sur la Finlande et la société etc., je voulais pas arriver dans le pays et rien connaître et avoir l'air d'un étranger, parce que je voulais vraiment faire des efforts pour m'intégrer dans la société...

I : et ça vous a aidé ?

L : oui, oui quand même de connaître un petit peu.

I : intégrer, c'est la deuxième fois que vous utilisez ce terme, est-ce que vous pouvez expliquer un peu ce que vous entendez par cela ?

L : ben ça veut dire avoir le même mode de vie des Finlandais. Par exemple qu'on puisse pas savoir que je suis Erasmus quoi.

I : les gens savent que vous êtes Erasmus dans la rue ?

L : oui, déjà le fait de ne pas maîtriser la langue, c'est un gros problème pour cela.

I : le mode de vie finlandais, c'est quoi ?

L : mmmm le mode de vie finlandais ? Question très difficile. Ben je pense qu'il y a encore beaucoup de différences entre mon mode de vie et celui des Finlandais. Bon dire lesquels je ne sais pas.

I : donc vous avez un mode de vie français ici ?

L : oui, je pense. Non, pas vraiment. C'est pas vraiment le mode de vie que j'avais en France. Bon, un mode de vie Erasmus. Ouais.

I : donc vous étudiez à l'université ici ? Comment se passent les cours ici ?

L : ç'a été une grosse déception les cours, je m'attendais à des cours de meilleure qualité mais bon. Honnêtement je trouve que les cours sont pas très bons. D'ailleurs, ça m'étonne de voir que la Finlande est arrivée première ça m'a beaucoup surpris. Je trouve, franchement que les cours en France sont de meilleure qualité.

I : qu'est-ce que vous voulez dire ?

L : j'apprends plus en France. J'ai l'impression qu'un cours de 24h ici tiendrait en un cours de 6h en France.

I : est-ce qu'il y a une façon d'enseigner ou d'apprendre qui sont différentes ?

L : non, je n'ai pas vu tant de différences que cela. Seulement je trouve que les cours ne sont pas assez approfondis. Autrement la façon d'enseigner elle-même, bon c'est toujours un prof qui parle, ça fait pas beaucoup de différences.

I : est-ce que vous avez suivi des cours de finnois ?

L : oui, et j'en suis toujours. Ben je ne regrette pas... Parce que... On ressent une certaine satisfaction quand on arrive à discuter un peu quand on fait ses courses, disons, moi je ressens une certaine satisfaction. C'est peut-être un peu puéril mais...

I : cela vous donne l'impression de pouvoir vous intégrer un peu ?

L : oui, justement. Mais enfin, disons, ce qui est difficile, assez frustrant, en vivant un an, je ne peux que le minimum, donc c'est assez décevant. J'ai essayé de m'accrocher parce que je suis motivé.

I : alors par rapport aux autres. Comment vous voyez les autres autour de vous ? Quels rôles ils ont ?

L : avec les Finlandais, j'ai très peu de contacts, peut être, je n'ai pas fait assez d'efforts, mais j'ai l'impression de ne pas avoir du tout d'amis finlandais. J'ai même l'impression de ne pas arriver à leur parler. Je dis pas que c'est forcément eux qui sont timides tout cela, parce que cela c'est un cliché. Peut-être que, de mon côté, je'ai pas fait assez d'efforts. Et c'est vrai qu'avec les Finlandais, j'ai aucune relation.

I : comment vous auriez pu rencontrer plus de Finlandais ?

L : ben peut-être que j'ai fait l'erreur de fréquenter des Erasmus depuis le début. Et puis maintenant que je suis bien avec eux, j'ai plus envie de faire d'efforts pour rencontrer d'autres personnes.

I : vous considérez que vous avez fait une erreur ?

L : non, non parce que je passe de bons moments avec les amis Erasmus mais disons que c'aurait été bien de rencontrer plus de Finlandais, je pense.

I : vos amis, vous les avez trouvés comment ici ?

L : ben en cours, pendant la première semaine de cours. Et aussi euh à travers ma résidence ou dans les couloirs et tout cela.

I : vous avez des amis finlandais ?

L : euh non, je connais quelques personnes, mais je ne peux pas dire que ce sont des amis.

I : est-ce que vous vous sentez toujours être la même personne dans vos rapports avec les autres ? Je veux dire est-ce que pour vous vous êtes toujours le même ?

L : oui, oui, je pense que oui.

I : est-ce que les autres sont toujours les mêmes ?

L : ça veut dire ?

I : est-ce que vous pensez que les autres sont les mêmes avec vous et avec les autres ?

L : oui, je pense que oui aussi.

I : est-ce que vous allez garder des contacts avec les gens que vous avez rencontrés ?

L : je pense que oui, déjà y a des gens qui sont partis à la fin du premier semestre. Et donc je garde des contacts avec eux et donc je pense que je garderai des contacts aussi.

I : ils sont nombreux à être partis ?

L : MMM disons dans les gens qui sont partis au premier semestre, j'ai des contacts avec une dizaine de personnes. Disons, ce sont des contacts pas très réguliers. Des emails de temps en temps, plusieurs fois par mois.

I : euh si on n'est pas Erasmus ou étranger, à votre avis est-ce que c'est difficile d'entrer dans le cercle ?

L : je pense que c'est très difficile. D'abord du fait qu'on soit tous Erasmus, on partage tous les mêmes choses, on a tous laissé des gens respectifs derrière nous, on a tous les mêmes aventures, on vit tous les mêmes choses, c'est sûr et on a peu de points communs avec les Finlandais qui ont toujours vécu ici et... Et je pense que pour cela c'est difficile effectivement...

I : et de l'autre côté, c'est difficile aussi.

L : oui

I : et pourquoi ?

L : disons moi, je considère que c'est normal que des gens qui soient habitués à parler entre eux et surtout parler finnois fassent pas l'effort d'intégrer quelqu'un qui leur impose de parler anglais... Moi je ne me sens pas rejeté en fait, ça me semble normal et d'ailleurs quand j'étais en France, je ne faisais pas l'effort de fréquenter des Erasmus non plus.

I : mais vous avez dit que ça, ça va changer...

L : oui, je vais essayer.

I : est-ce que l'expérience que vous venez d'avoir, est-ce que ça vous a fait prendre conscience de quelque chose par rapport à nos sociétés actuelles ?

L : je prends quand même conscience que... Bon c'est un un peu bidon quand même mais enfin, enfin, c'est vrai que les Européens sont un peuple assez minime. On est très proches des Espagnols, des Allemands mais aussi des Finlandais.

I : par rapport à vous, qu'est-ce que ça vous a appris ?

L : j'ai mûri, je me sens plus capable de me débrouiller tout seul, sans mes parents. Au début je me sentais angoissé, et puis j'ai réussi à tout.

I : vous êtes rentré en France ?

L : pour les vacances de Noël, oui.

I : ça s'est passé comment le retour ?

L : c'était assez surprenant, j'étais quand même content de rentrer. Mais euh oui c'était étonnant. Par moment j'étais même pressé de rentrer ici en janvier parce que déjà, j'avais l'impression qu'avec mes amis français, je n'avais plus les mêmes impressions qu'avant. Finalement la coupure a été assez longue quand même donc c'était dur de retrouver l'ambiance...

I : mmm. Et comment ils vous ont perçu ? Comment ils ont vu ce quotidien ?

L : par moments, que ce soit ma famille ou mes amis, j'avais l'impression que les gens ne se rendaient pas vraiment compte de ce que je...

I : ils vous ont posé des questions ?

L : ouais, mais en fait ce qui m'a beaucoup étonné, c'est qu'ils étaient tous convaincus que c'était une épreuve difficile et tout cela alors que moi j'ai beaucoup de plaisir à être ici.

I : est-ce que... Vous avez eu des problèmes de santé ? Dépression, burn-out...

L : non, non, pas du tout.

I : ...

L : si si une fois quand même, ç'a duré une soirée, c'est le jour où je suis tombé de vélo et je suis allé à l'hôpital et tout, et là je me sentais pas bien, de me dire que j'étais loin de ma famille etc. et que personne ne pouvait venir me voir à l'hôpital. Mais après, une fois que j'étais remis, aucun problème.

I : et l'hiver, ça vous a dérangé ?

L : non, moi ça ne m'a pas fait grand chose.

I : est-ce que vous prenez des photos ?

L : oui, beaucoup.

I : à quelles occasions et pourquoi ?

L : ben je prends des photos pendant les voyages, de mes amis pendant les fêtes, de Turku, mais maintenant je me dis que j'en ai suffisamment.

I : et vous en prenez plus qu'en France ?

L : oui beaucoup plus, ben en fait en France, j'avais pas d'appareil photo à moi, en fait je me suis fait offrir pour mon anniversaire juste avant de partir.

I : vous avez voyagé pas mal ?

L : oui...

I : vous avez fait Helsinki, Estonie, Stockholm. Il vous reste quoi ?

L : la Russie et la Laponie.

I : pourquoi vous avez voyagé autant ?

L : ben parce que je pense que déjà cette année, c'était l'occasion de voyager autant. J'avais déjà voyagé pas mal quand j'étais plus jeune enfin c'était pas quelque chose de nouveau pour moi. J'ai toujours aimé cela donc...

I : vous avez vu le film l'Auberge Espagnole ?

L : oui, ben moi je l'aime bien.

I : vous l'aviez vu avant ?

L : ben, je l'ai vu plusieurs fois.

I : à votre avis, c'est réaliste ?

L : ben y a certains aspects qui correspondent mais c'est quand même très réducteur.

I : des exemples ?

L : c'est difficile de résumer une année en deux heures de film. Y a des aspects qui sont pas traités, c'est normal. Je trouve quand même que c'est assez proche de la vie ici.

I : est-ce qu'il y a quelque chose que vous allez regretter de votre séjour ? Est-ce qu'il a quelque chose que vous allez regretter de votre séjour ? Question à deux sens. D'abord quand vous serez de retour en France est-ce que quelque chose va vous manquer de votre vie actuelle ? et aussi est-ce que quelque chose qui s'est passé ou pas ici que vous regretterez peut-être ?

L : je pense que je vais regretter de ne pas avoir rencontré de Finlandais en Finlande, de ne pas m'être fait d'amis en Finlande, ça je pense que je vais le regretter. Et donc sinon, ce que je vais regretter d'ici... C'est l'ambiance que j'avais avec mes amis Erasmus et sûrement enfin même la vie, j'ai l'impression que la vie est sans contrainte de la famille, et c'est ce qui m'a marqué quand je suis rentré en France, de ne pas pouvoir faire ce que je voulais.

I : et vous êtes à l'lep ?

L : oui

I : vous avez l'impression que vous allez avoir une vie différente une fois de retour ?

L : oui, ben déjà je travaillais beaucoup plus, j'aurais plus de travail à faire. C'est cela la principale différence.

ANNEXE 4 – DONNEES SUR CHAQUE ETUDIANT DU CORPUS

Nom	Logement à Turku	Ecole/etude	Durée séjour	Quand ?	Expérience longs séjours étranger	H/F	Age
AUTOMNE 2005							
A_A	Student village	Licence Arts	(4 mois) 9 mois	2005-2006	Non	F	21
B_A	Collocation étudiants étrangers	Master 1 Géographie	(4 mois) 9 mois	2005-2006	Oui	H	21
C_A	Collocation étudiants étrangers	Licence Sciences Pos	(4 mois) 9 mois	2005-2006	Oui	F	21
Co_A	Collocation étudiants étrangers	Master 1 Géographie	(4 mois) 9 mois	2005-2006	Non	H	21
Et_A	Student village	Bac+3 IEP	(4 mois) 9 mois	2005-2006	Non	H	20
mp_A	Collocation	Master 1 Droit	(4 mois) 9 mois	2005-2006	Non	F	25
O_A	Village étudiant	Bac+3 IEP	(4 mois) 9 mois	2005-2006	Non	F	21
Ro_A	Collocation étudiants étrangers	Bac+3 Droit	(4 mois) 9 mois	2005-2006	Non	H	21
st_A	Village étudiant	Master 2 Lettres	(4 mois) 9 mois	2005-2006	Non	F	22
v_A	Collocation étudiants étrangers	Licence Droit DEUG Commerce	(4 mois) 9 mois	2005-2006	Oui	H	23
PRINTEMPS 2005							
A_P	Village étudiant	Master 1 FLE	5 mois	2005	Oui	F	22
AuF_P	Village étudiant	Bac+3 IEP	9 mois	2004-2005	Non	F	21
Bé_P	Village étudiant	Bac+3 IEP	9 mois	2004-2005	Non	F	21
Bi_P	Village étudiant	DUT Bac+3	9 mois	2004-2005	Non	H	22
c_P	Village étudiant	Master Management interculturel	3 mois	2004-2005	Oui	F	23
Ch_p	Collocation étudiants étrangers	2ème année école commerce	5 mois	2005	Oui	F	22
f_P	Student village	Master 1	5 mois	2004-	Non	F	23

		Droit		2005			
L_P	Village étudiant	Master 1 Marketing international	9 mois	2004- 2005	Oui	F	21
Lan_P	Collocation étudiants étrangers	Licence IEP	9 mois	2004- 2005	Non	H	20
M_P	Student village	Master 1 Economie	9 mois	2004- 2005	Non	F	23
N_P	Village étudiant	Bac+3 IEP	9 mois	2004- 2005	Oui	F	21
Pi_P	Village étudiant	Master 1 Marketing	9 mois	2004- 2005	Non	F	21
Pld_P	Collocation étudiants étrangers	Bac+3 IEP	9 mois	2004- 2005	Oui	H	21
RI_P	Village étudiant	2ème année école de commerce	9 mois	2004- 2005	Oui	H	22
Roz_P	Collocation étudiants étrangers	DUT Management	9 mois	2004- 2005	Oui	F	23
SA_P	Village étudiant	Licence Droit	9 mois	2004- 2005	Non	F	21
TAP_P	Collocation	Bac+3 IEP	9 mois	2004- 2005	Non	F	21
Th_P	Collocation étudiants étrangers	Maîtrise Droit	9 mois	2004- 2005	Oui	H	22

ANNEXE 5 - LISTE DE REFERENTS DES ON SOLIDES

	Total On, on	On identifiables	Qui ? (ordre d'apparition dans l'entretien)	Total sujets identifiables	On inidentifiables
A_P	40	27	<ul style="list-style-type: none"> - les gens au SV - des étudiants erasmus au student village - le groupe d'erasmus - les étrangers - d'autres étrangers - des nationalités différentes - une douzaine - trois quatre (étudiants) 	8	13/40 32,5%
Auf_P	80	27	<ul style="list-style-type: none"> - mes amis - douze (dans sa résidence) - cinq ou six (résidents) - mes voisins / mes amis - filles - des amis - une quinzaine (d'amis ?) - mes voisins - erasmus - Les Français - Ces personnes avec qui je me suis liée 	11	53/80 66,25%
Bé_P	42	7	<ul style="list-style-type: none"> - les copains - étrangers - un gars 	3	35 83,33%
Bi	28	12	<ul style="list-style-type: none"> - l'/notre étage - trois Français - au niveau national, national français - un petit groupe - un ami français - ma tutrice, son amie et l'étudiant français de son amie 	8	16 57,10%

C_P	50	15	<ul style="list-style-type: none"> - une amie (R.) - erasmus - 30 étudiants - trois Français - Un erasmus ou deux 	5	35 70%
Ch_P	134	37	<ul style="list-style-type: none"> - des internationaux - des Finlandais - mes colocs françaises - françaises - les erasmus - 40 étudiants dans un cours - 12 étudiants dans un cours - Mes collocatrices - une table de Français - les autres internationaux - les Finlandais - une amie (M.) - tous les erasmus - des Françaises - mes colocs 	15	97 72,38%
F_P	35	22	<ul style="list-style-type: none"> - une amie tchèque - ceux de mon étage - 80 (personnes) à la salle de gym - 3 ou 4 erasmus - les étudiants d'Åbo Akademi - onze chambres - les Erasmus - Les autres étudiants - ceux de mon bâtiment - certains (des gens rencontrés) - une amie espagnole - les autres 	12	13 37,14%
L_P	44	4	<ul style="list-style-type: none"> - les erasmus d'Åbo - la Réunion (les Réunionnais) - moi 	3	40 90,90%
Lan_P	11	7	<ul style="list-style-type: none"> - colocataires - erasmus 	2	4 36,36%
M_P	37	4	<ul style="list-style-type: none"> - les Finlandais - les étudiants étrangers - les Français de Turku 	3	33 89,18%
N_P	104	28	<ul style="list-style-type: none"> - mes amis espagnols et Ca. une Allemande - des amis erasmus - 50 (erasmus pour voyager) - une amie - les erasmus - mes amis espagnols - une famille finlandaise - A. - le tuteur (il n'est pas mon 	12	76 73,03%

			tuteur) - Ma tutrice - les Anglais - Un beau melting pot de nationalités de gens différents		
Pi_P	47	18	- mon copain - les Français - des Brésiliens, des Européens, des Australiens - erasmus - le groupe erasmus - erasmus - Avec mes nouveaux colocos	7	29 61,70%
Pld_P	100	10	- Plusieurs Finlandais - plein de pays - Les erasmus - chacun	4	90 90%
Roz_P	83	35	- mes colocos - les Françaises - des Français - mes colocos - une coloc (AC) - une coloc (A-cé) - une personne - les Français - les « latins »	9	48 57,83%
SA_P	72	17	- douze personne par étage au Student Village - des erasmus - Les Finlandaises que j'ai rencontrées - des gens du SV - les Français - ce groupe d'amis - les Erasmus	7	55 76,38%
TAP_P	45	5	- les amis - un ami belge - une Espagnole - mes voisins - Des personnes que vous avez rencontrées - Très peu de personnes	6	40 88,88%
Th_P	48	10	- les Français de Turku - erasmus - les autres qui sont venus à Vaasa avec moi - étudiant erasmus - des Tchèques - les mêmes personnes - les Français - les Non-Français	8	38 79,10%
T	1040	285			715 68,75%

INDEX THEMATIQUE

A

actes dissociatifs, 48, 52, 169,
193, 200, 234, 240, 246
affectifs, 80, 150, 223
agencement, 58, 59, 62, 83, 200,
238
allure proverbiale, 76
altérisation, 43, 51, 81, 85, 147,
241, 245
altérité, 13, 16, 17, 18, 31, 33, 36,
42, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51,
54, 55, 58, 60, 64, 66, 77, 82,
84, 85, 88, 98, 131, 132, 133,
141, 142, 147, 148, 152, 154,
168, 169, 185, 189, 199, 200,
202, 210, 215, 221, 237, 238,
239, 240, 241, 244, 246, 251,
257, 261, 264
altérité absolue, 42, 241
altérités absolues absentes-
présentes, 241
altérités multiformes, 82, 152, 240
alternance pronominale, 68, 69,
154, 161, 163, 181, 202, 223
alternances pronominales, 17, 18,
88, 118, 154, 155, 157, 197,
198, 239
analyse conversationnelle, 58,
59, 66
analyse du discours, 58, 60, 61,
63, 69, 102, 237
analyse lexicométrique, 18, 104,
106, 116, 271
analyse narrative, 59
analyses narratives, 58, 59, 154
anaphore, 70
anthropologie, 14, 17, 24, 27, 53,
60, 245, 246, 250, 252, 257,
263, 266, 273
appartenances, 16, 39, 44, 45,
48, 54, 58, 75, 98, 104, 121,
125, 131, 152, 154, 164, 182,
239, 271
approche constructiviste et
socioconstructiviste, 55
approche fonctionnaliste, 54, 55
approche par processus, 54
approche pragmatique-cognitive,
70

approche sémiotique, 54, 55
approche substitutive, 70
approche textuelle, 70
auto-citation, 85, 86, 87, 199,
233, 238, 239, 271
auto-citation posant problèmes,
85
auto-citations, 18, 85, 86, 87,
200, 246
auto-citations non-
problématiques, 85
auto-critique, 129, 233
autoduperies collectives, 45
Auto-narrations, 44
autophonie répétitive, 87
autoréparation, 84, 183
Autre, 17, 22, 49, 50, 123, 144,
145, 237, 240, 244, 246
autrification, 46, 50
autrui, 47, 49, 58, 69, 82, 83, 86,
88, 106, 127, 170, 181, 196,
197, 239, 246, 259
axiologique, 80, 83, 142, 145,
212, 216

B

bulle, 31, 190, 242

C

cadre interactif, 98
caméléon, 57, 73
carte des sections, 122
citant, 75, 83, 84, 86, 174, 202,
203, 204, 206, 207, 209, 215,
216, 218, 223, 224, 225, 227,
229, 230
cité, 83, 85, 86, 124, 143, 174,
200, 203, 204, 206, 207, 208,
209, 210, 211, 212, 214, 215,
216, 220, 222, 223, 224, 225,
227, 228, 229, 230, 266, 267
cocon, 31, 242
co-construction, 17, 69, 146, 159,
239
co-énonciateur, 64, 65, 66, 73,
238
coénonciation, 85, 87, 200, 208
communautés, 16, 38, 39, 45, 46,
55, 64, 98, 148, 152, 153, 160,
179, 240, 241, 246

communautés garde-robes, 39, 46
 communautés-crochets, 39, 240
 communication interculturelle, 29, 53, 54, 243, 244, 249, 250
 compétences interculturelles, 13, 244
 comptage, 103, 105, 106, 107, 109
 concordances, 105
 connecteurs, 69, 208
 contexte, 13, 15, 16, 17, 18, 38, 43, 54, 59, 61, 62, 63, 67, 68, 70, 71, 72, 76, 84, 86, 87, 88, 99, 102, 104, 108, 117, 118, 121, 122, 125, 128, 129, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 148, 162, 163, 166, 169, 174, 177, 184, 190, 191, 198, 203, 221, 222, 229, 230, 231, 233, 237, 241, 245, 249, 259, 270
 continuité référentielle, 70
 contraintes catégoriques, 74, 122
 contraintes non-catégoriques, 74
 contrat de communication, 95
 Corpaix, 107
 créations discursives, 45
 Critical Hermeneutic Research, 55, 56
 culturalisme, 50, 54
 culturalité, 47
 culture, 7, 24, 31, 32, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 95, 145, 241, 244, 246, 254, 260, 264, 265, 268, 271, 273, 283, 287

D

déchets humains, 37, 47
 dédoublement énonciatif, 66, 86
 déictique, 66, 70, 72, 167
 déictiques, 18, 65, 70, 71, 72, 84, 100
 démarche exploratoire, 105
 dépersonnalisation, 17, 48, 197
 déréalisation, 48
 désambigüiser, 75
 dialogisme, 14, 58, 62, 63, 82, 83, 84, 88, 99, 200, 203, 250, 253, 268, 270
 dialogisme constitutif, 82
 dialogismes, 17, 18, 48, 81, 83, 84, 87, 238
 dialogues internes, 48, 85, 200

dictum, 61, 62, 77
 discours, 13, 14, 16, 17, 18, 23, 27, 30, 31, 32, 37, 46, 47, 49, 51, 52, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 99, 102, 103, 106, 109, 114, 118, 124, 125, 126, 132, 135, 136, 137, 139, 140, 142, 143, 145, 146, 148, 150, 152, 154, 161, 162, 164, 165, 166, 168, 171, 172, 173, 177, 178, 179, 181, 183, 184, 185, 187, 189, 192, 196, 197, 200, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 244, 245, 246, 249, 250, 254, 255, 256, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273
 discours rapporté, 75, 82, 270, 273
 discours représenté, 82
 Discours représenté direct, 83
 Discours représenté direct libre, 83
 Discours représenté indirect, 83, 84
 Discours représenté indirect libre, 83
 dissociation, 48, 49, 85, 148, 150, 171, 173, 180, 188, 209, 216, 232, 234, 237, 241, 253, 258
 Dissociation, 43, 48, 89
 distanciation, 65, 83, 138, 163, 167, 169, 171, 177, 203, 243
 diversité, 32, 42, 51, 54, 131, 145, 245, 267
 DR, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 207, 222, 223, 233, 238, 239
 DRD, 83, 84, 217
 DRDL, 84
 DRI, 84, 208, 216, 219
 DRIL, 84, 203, 208
 dualité énonciative, 67

E

échanges, 28, 29, 52, 136, 188, 192, 193, 227, 249, 252, 253, 262, 274

- Ecole de Moscou, 82
 école française de l'analyse du discours, 18
 écoumène global, 46
 effacement énonciatif, 67, 83, 271, 273
 élite migratoire, 27
 embrayeurs, 71, 84
 énullage, 106
 endogroupes, 16, 69
 énoncé, 36, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 84, 86, 117, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 198, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 270
 énonciateur, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 75, 79, 84, 87, 89, 104, 136, 137, 140, 148, 160, 162, 164, 165, 172, 173, 175, 176, 183, 185, 198, 200, 207, 209, 238
 énonciation, 13, 18, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 82, 84, 85, 86, 88, 102, 122, 160, 172, 183, 186, 198, 200, 202, 203, 209, 213, 215, 216, 217, 220, 222, 232, 233, 234, 237, 238, 254, 259, 261, 262, 264, 268, 269, 273
 enracinement, 43, 153
 entretien, 17, 28, 76, 95, 97, 98, 99, 101, 104, 105, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 122, 125, 128, 129, 135, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 148, 149, 150, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 174, 175, 177, 182, 184, 185, 188, 189, 190, 193, 200, 203, 204, 210, 214, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 225, 227, 229, 230, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 252, 272, 273, 276, 287
 entretiens, 16, 17, 18, 30, 60, 69, 72, 75, 81, 85, 86, 88, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 106, 107, 108, 110, 111, 117, 121, 125, 126, 128, 129, 134, 149, 155, 157, 159, 166, 180, 211, 233, 237, 239, 241, 271, 272, 278
 épistémè, 36, 37
 Erasmus, 13, 14, 16, 17, 18, 24, 29, 30, 31, 32, 52, 56, 75, 88, 95, 96, 101, 104, 112, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 185, 186, 187, 188, 190, 192, 193, 197, 198, 200, 202, 203, 204, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 233, 234, 237, 241, 242, 243, 250, 255, 259, 264, 270, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292
 espace interactif, 62, 99
 essentialisme, 14, 49
 étrangéisation, 50, 51, 89, 242, 243
 étrangéité, 31, 246
 étranger, 7, 13, 14, 16, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 38, 39, 42, 43, 45, 49, 50, 51, 52, 96, 97, 99, 106, 124, 127, 128, 132, 145, 146, 147, 148, 162, 164, 166, 171, 172, 176, 188, 203, 206, 207, 219, 226, 233, 241, 243, 244, 252, 260, 263, 264, 268, 278, 279, 280, 281, 289, 290
 Etranger à soi-même, 89
 étrangeté, 31, 42, 45, 49, 50, 51, 131, 162, 164, 167, 168, 172, 174, 183, 203, 232, 234, 240, 246
 être-ensemble, 39, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139,

153, 159, 180, 184, 240, 241, 246
 étudiants en mobilité, 28, 31, 54, 243
 Europe, 16, 18, 22, 23, 24, 28, 29, 36, 137, 148, 188, 242, 243, 259, 262, 263, 265, 267, 269, 280
 évaluatifs, 62, 80, 137, 176
 exaphore, 70
 exogroupes, 16, 69, 197
 exotisme, 31, 50, 51
 exploration du corpus, 101
 extraterritorialité, 225, 226, 233, 234, 246

F

faire-ensemble, 240
 Fantasma de l'Un, 89
 fiction, 43, 49, 59, 76, 89, 197, 240, 246, 250
 figure de l'errant, 51
 Finlande, 14, 16, 18, 23, 27, 29, 30, 31, 52, 95, 96, 99, 104, 112, 113, 121, 129, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 148, 154, 161, 162, 164, 165, 167, 169, 171, 172, 175, 181, 186, 187, 190, 203, 204, 206, 208, 209, 210, 211, 213, 220, 225, 226, 229, 230, 232, 237, 240, 242, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 288, 289, 290, 292
 fonction dénotative du langage, 69
 fonctionnalisme, 60
 fonctions discursives, 17, 18, 86, 129, 132, 140, 159, 200, 232, 233, 238, 239
 footing, 83
 formes graphiques, 103, 107
 formes non-canoniques, 85
 fragmentation, 44, 240
 fréquences, 107, 114

G

groupe de formes, 106

H

herméneutique, 15, 54, 55, 56, 88, 237, 244

hétérogénéité, 49, 61, 63, 75, 99, 200, 232
 Hétérologie, 244
 hétérotopie, 132
 hic et nunc, 63, 85, 86, 200, 216, 232, 238
 homo peregrinus academicus, 16, 22
 homogénéité, 46
 hyper-étrangéisation, 49, 51, 237
 hypermobilité, 16
 hypermodernité, 37
 hypertexte social, 46

I

identification, 17, 27, 33, 39, 42, 43, 45, 46, 48, 54, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 81, 88, 89, 102, 107, 111, 113, 117, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 133, 138, 141, 142, 146, 147, 150, 154, 158, 164, 175, 176, 177, 178, 181, 197, 200, 203, 228, 233, 238, 264, 270
 identifications, 17, 39, 43, 56, 71, 72, 107, 108, 113, 118, 131, 148, 151, 152, 154, 179, 191, 200, 202, 203, 211, 227, 233, 235, 237, 239, 259, 262
 identité, 13, 14, 16, 17, 18, 28, 32, 33, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 58, 59, 63, 88, 89, 161, 172, 175, 181, 202, 221, 233, 235, 237, 238, 243, 245, 246, 249, 251, 253, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268
 identité personnelle, 44, 45
 identités nationales, 267
 imaginaire, 14, 24, 36, 38, 39, 44, 47, 49, 51, 61, 82, 131, 144, 160, 164, 170, 188, 211, 212, 258, 261, 262, 269
 imaginaires, 31, 38, 39, 52, 70, 99, 104, 131, 132, 148, 177, 186, 221, 246
 indices de repérage, 122
 individu, 13, 17, 35, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 54, 55, 57, 61, 64, 65, 68, 69, 73, 107, 209, 238, 241, 246, 250, 251, 256, 257, 258, 262

inidentifiable, 75, 106, 121, 137,
142, 143, 159, 160, 161, 162,
164, 166, 174, 183, 185, 186,
197, 207, 209, 210, 215, 228,
230
instabilité, 13, 44, 61, 75, 98, 152,
159, 178, 184, 193, 241, 268
interaction, 49, 54, 55, 59, 62, 63,
66, 67, 68, 69, 71, 75, 98, 99,
102, 117, 124, 128, 198, 233,
257, 259, 260, 268, 270, 273
interculturel, 13, 14, 15, 18, 30,
31, 47, 53, 54, 55, 56, 58, 60,
96, 237, 241, 243, 246, 250,
253, 261, 263, 272, 285
interdisciplinarité, 13, 14, 102
interlocuteur, 64, 69, 70, 74, 78,
85, 87, 140, 144, 150, 152,
159, 185, 209, 224, 226, 233,
239
intersubjectif, 61, 78
intertextualité, 63, 82, 200
ipséité, 49

J

jeu des masques, 72
jeux identitaires, 17, 73, 200

L

l'autre, 13, 14, 16, 32, 35, 38, 42,
43, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 60,
64, 68, 84, 86, 99, 117, 128,
132, 140, 142, 152, 153, 162,
170, 186, 190, 193, 200, 208,
241, 243, 244, 245, 246, 258,
260, 261, 264, 265, 266, 287,
291
la perspective externe et interne
de la référence, 70
langue, 7, 16, 23, 28, 50, 60, 61,
62, 63, 64, 68, 69, 72, 73, 99,
103, 104, 124, 125, 128, 140,
141, 143, 145, 147, 149, 163,
165, 166, 167, 171, 172, 181,
197, 209, 210, 211, 215, 230,
231, 234, 241, 242, 250, 252,
253, 256, 264, 265, 266, 269,
272, 273, 274, 276, 278, 280,
286, 289
Lexico, 18, 104, 106, 110, 111,
113, 114, 116, 121, 122, 239,
257

Lexico 3, 18, 104, 110, 121, 122,
239, 257
lexicométrie, 100, 102, 103, 110,
260
linguistique de corpus, 100
liquide, 13, 17, 18, 24, 37, 45, 48,
49, 55, 58, 59, 61, 66, 70, 88,
121, 122, 137, 159, 238, 241,
244, 247, 255
liquidité, 17, 18, 38, 45, 48, 49,
51, 53, 54, 57, 58, 60, 62, 63,
65, 68, 71, 74, 75, 76, 85, 101,
152, 154, 158, 196, 200, 222,
232, 237, 238, 239, 240, 243,
244, 245, 246, 247
locuteur, 58, 61, 62, 64, 65, 66,
67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74,
75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83,
84, 85, 86, 87, 102, 104, 106,
126, 128, 129, 131, 133, 134,
140, 141, 142, 148, 150, 159,
160, 161, 162, 166, 168, 169,
170, 171, 173, 174, 175, 176,
177, 191, 197, 198, 200, 202,
203, 206, 215, 221, 223, 225,
232, 233, 234, 238, 239, 244,
263

M

malentendus, 241, 243
manipulation, 89, 175
manipulations, 47, 54, 75, 76, 238
mascarade, 18, 72
masque, 43, 72, 115, 124, 138,
143, 154, 159, 160, 161, 166,
172, 175, 178, 185, 187, 191,
192, 197, 198, 209, 212, 229
Même, 23, 32, 43, 51, 70, 79,
144, 161, 208, 214, 217, 228,
280
métamorphoses identitaires, 17,
58, 76, 88, 95, 237, 238, 247
méta-récits, 37
mise en scène, 52
mobilité, 13, 14, 16, 17, 23, 24,
27, 28, 29, 30, 31, 32, 38, 42,
50, 51, 52, 55, 96, 148, 180,
209, 237, 242, 243, 244, 245,
246, 247, 255, 270
mobilité estudiantine, 13, 23, 24,
28, 242
mobilité universitaire, 23
Modalisateurs, 81

modalisation, 17, 18, 66, 76, 78, 79, 84, 260, 271
 modalité, 76, 77, 78, 79, 127, 137, 140, 149, 150, 165, 174, 176, 177, 180, 183, 186, 187, 202, 211, 213, 227, 228, 238, 256, 257
 modalités, 17, 18, 24, 48, 52, 68, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 140, 147, 153, 176, 178, 197, 238, 244, 257, 260
 Modalités appréciatives, 79
 modalités axiologiques, 78
 modalités de dicto, 77
 modalités de re, 77
 modalités déontiques, 78, 79
 modalités épistémiques, 78
 Modalités intersubjectives, 79
 modalités subjectives, 80
 Modalités subjectives, 79
 Modernité, 23, 24, 36, 37, 38, 39, 46, 249, 253
 modus, 43, 61, 62
 moi-ici-maintenant, 68
 mondes contemporains, 36
 mouvance énonciative, 68, 121
 multiple, 42, 64, 66, 71, 142, 184, 239, 244

N

nationalisme banal, 39, 240
 non-coïncidence du discours, 85
 nouveaux étrangers, 31, 38, 50

P

paires adjacentes, 118, 154, 155, 157
 parallélisme énonciatif, 67
 parallélisme exophonique, 67
 partition, 76, 104
 partitions, 101, 104, 110
 personne, 14, 20, 29, 39, 43, 48, 69, 72, 73, 76, 82, 87, 98, 106, 127, 128, 141, 154, 159, 168, 169, 173, 189, 190, 192, 200, 202, 203, 208, 209, 232, 235, 269, 277, 279, 282, 284, 285, 286, 290, 291
 peurs liquides, 38, 51
 pluralité, 42, 45, 54, 196, 237

polyphonie, 63, 66, 82, 200, 250, 253, 255, 260, 263, 264, 266, 268
 porte-parole, 67, 135, 211
 postmoderne, 13, 16, 37, 39, 43, 261, 262
 postmodernité, 18, 24, 36, 37, 39, 42, 43, 52, 55, 237, 247, 253, 262
 poststructuralisme, 60
 pragmatique, 17, 60, 61, 66, 69, 70, 86, 102, 109, 128, 252, 254, 273
 préparations interculturelles, 243
 pronom, 59, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 81, 106, 107, 110, 113, 117, 121, 139, 152, 154, 155, 156, 159, 180, 182, 183, 190, 197, 214, 238, 239, 252, 256, 271
 pronoms, 17, 18, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 84, 88, 100, 101, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 121, 150, 153, 154, 155, 159, 168, 169, 181, 195, 199, 238, 239, 252, 256, 272
 pronoms personnels, 68, 107
 protéophilie, 245
 psychologie sociale, 27, 45, 58, 267

R

Rapports à soi, 239
 Rapports aux autres, 240
 récit, 56, 62, 89, 95, 109, 118, 123, 129, 160, 197, 200, 203, 212, 213, 214, 222, 223, 243, 257, 265
 Récit, 89
 récits, 16, 17, 37, 59, 83, 86, 95, 98, 129, 146, 237, 239, 241
 référence, 18, 36, 41, 45, 48, 49, 59, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 80, 106, 124, 125, 128, 129, 132, 140, 143, 160, 166, 176, 183, 184, 185, 186, 188, 200, 211, 212, 215, 219, 223, 224, 228, 229, 238, 240, 269
 référent vide, 121, 141
 référents, 18, 70, 75, 118, 121, 124, 125, 126, 127, 131, 152, 186, 238, 239, 295

reformulations, 68, 154, 273
 refus du même, 51, 243
 rencontres interculturelles, 13, 54, 244, 245
 réparations, 17, 69, 159, 198, 238
 représentation, 27, 45, 52, 61, 69, 77, 82, 86, 98, 149, 151, 226, 263, 264
 représentations, 16, 17, 27, 31, 38, 46, 49, 50, 53, 54, 61, 62, 148, 184, 227, 230, 242, 244, 249, 251, 254, 269
 reprises, 63, 68, 86, 139, 144, 153, 154, 160, 163, 165, 166, 177, 197, 209, 217, 222, 232, 234, 239, 240, 241, 264, 273
 rôles, 17, 18, 43, 46, 62, 66, 68, 83, 88, 95, 98, 118, 126, 156, 185, 195, 197, 198, 214, 235, 237, 277, 284, 290

S

ScaPoLine, 58, 82, 263
 schéma d'interprétation, 72
 situation d'énonciation, 62
 solidification, 18, 45, 48, 49, 74, 81, 88, 120, 149, 150, 151, 169, 246
 sousénonciation, 85, 86, 87, 200, 223
 spécificités, 101, 105, 110, 111, 113, 114, 121
 spécificités négatives, 110, 111
 spécificités positives, 110, 111, 113
 statistique textuelle, 101, 102, 103, 104, 239, 271, 273
 stéréotypes, 28, 32, 49, 148, 149, 184, 189, 190, 234, 244, 245, 260
 stéréotypie heuristique, 244
 stéréotypie sclérosante, 244
 strangers, 47, 51, 258
 stratégie du porte-parole, 67
 stratégies d'effacement, 234
 stratégies discursives, 71, 75, 87, 130, 152
 Stratégies discursives, 75
 structuralisme, 60
 subjectif, 47, 61, 78, 228
 subjectivité, 37, 47, 58, 62, 68, 76, 81, 159, 162, 163, 164,

167, 169, 176, 177, 185, 197, 198, 213, 238, 259
 sujet, 14, 42, 48, 54, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 82, 86, 88, 98, 122, 124, 129, 138, 143, 145, 150, 160, 161, 163, 166, 167, 169, 177, 183, 186, 189, 198, 203, 210, 232, 257
 sujet acteur-metteur en scène, 64
 sujet parlant, 58, 64, 65, 66, 80, 82, 88
 sujet polyphonique, 64
 surénonciation, 85, 86, 87, 238, 273
 surmodernité, 37, 250

T

théories de l'énonciation, 14, 16, 18, 28, 44, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 88, 246
 tiers, 7, 66, 136, 140, 161, 162, 166, 171, 180, 184, 185, 186, 189, 191, 238, 239, 254, 255, 263
 tourisme, 13, 15, 46, 49, 50, 135, 167, 168, 245, 250
 traces d'opération de repérage, 62
 Transcriber 1.4.5, 96
 transcription, 78, 99, 106, 166, 207, 230, 239
 tribalisation, 49
 tribalisme, 39
 tribus, 31, 43, 46, 146, 261
 Turku, 23, 95, 97, 105, 114, 123, 124, 131, 135, 136, 137, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 149, 151, 153, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 171, 174, 175, 177, 178, 179, 183, 185, 189, 190, 191, 192, 193, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 229, 234, 240, 241, 242, 255, 259, 263, 266, 281, 284, 288, 289, 291
 Typologie des modalités, 78

U

unicité, 33, 36, 42, 44, 47, 48, 63,
66, 82, 88, 135, 168, 232, 237,
240, 246
Unicité, 66, 89
unités contextuelles, 110, 111,
112, 113, 115
université, 23, 24, 27, 123, 124,
149, 172, 177, 191, 203, 227,
229, 244, 278, 281, 289, 290

V

vagabond, 51
valeur proverbiale, 127
variabilité, 61, 65, 238
variables, 27, 31, 55, 95, 96, 101,
105, 106, 107, 108, 109, 111,
117, 118
ventilation, 105, 114, 115
voix, 17, 18, 24, 48, 65, 66, 67,
82, 83, 85, 86, 87, 88, 118,
135, 140, 142, 143, 144, 164,
166, 167, 173, 177, 181, 189,
199, 200, 201, 202, 203, 204,
206, 207, 208, 209, 210, 211,
212, 213, 214, 215, 216, 217,
218, 219, 220, 221, 222, 223,
224, 225, 226, 227, 228, 229,
230, 231, 232, 233, 234, 237,

238, 239, 240, 252, 254, 255,
263, 264, 270
Voix accusatrices, 225, 233
Voix futures, 219, 233
Voix interrogatrices, 233
Voix rassurantes, 227, 233
voix virtuelle, 86, 87, 143, 202,
203, 204, 206, 207, 208, 210,
211, 212, 214, 215, 216, 217,
218, 219, 220, 221, 222, 223,
224, 225, 226, 227, 228, 229,
230, 231
voix virtuelles, 85, 86, 200, 209,
211, 214, 216, 221, 223, 224,
233
Voix virtuelles d'identifications,
202, 232
Voix virtuelles évaluatrices, 211,
232
Voix virtuelles justificatrices, 206,
232
voyage, 23, 30, 39, 51, 167, 206,
207, 228, 235, 243, 245, 246,
247, 288, 289
voyages, 13, 23, 95, 104, 113,
153, 206, 228, 257, 263, 267,
278, 279, 281, 282, 284, 285,
289, 291
voyageurs, 23, 50, 51, 272